

Libros de **Cátedra**

Prácticas éticas en investigaciones psicológicas

Entre la autonomía y la vulnerabilidad de los participantes

María José Sánchez Vazquez (coordinadora)

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA

S
sociales


EduLP
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

PRÁCTICAS ÉTICAS EN INVESTIGACIONES PSICO- LÓGICAS

ENTRE LA AUTONOMÍA Y LA VULNERABILIDAD
DE LOS PARTICIPANTES

María José Sánchez Vazquez
(coordinadora)

Facultad de Psicología



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



El científico observa que, en la deliberación cotidiana, nos confunde y molesta la particularidad compleja de las situaciones, siempre nuevas, en las que debemos adoptar una decisión.

MARTHA NUSSBAUM, La fragilidad del bien

Índice

Introducción	6
---------------------	---

María José Sánchez Vazquez

PRIMERA PARTE

Lo ético como transversal a la investigación científica

Capítulo 1

Cultura ética de la investigación y vulnerabilidad humana	11
---	----

María José Sánchez Vazquez

Capítulo 2

Articulaciones entre epistemología y ética para una cultura científica.

Hacia una mirada compleja	28
---------------------------	----

Julia Zurita

Capítulo 3

Aportes desde el análisis semántico de la Bioética a la ética en la investigación

psicológica	38
-------------	----

Celeste Bogetti y Gustavo Liberatore

SEGUNDA PARTE

Ética aplicada al proceso de investigación psicológica

Capítulo 4

Ética en investigación psicológica con niños: ¿consentimiento informado o asentimiento?	51
---	----

Sonia Borzi, Vanesa Hernández Salazar y Natalia Soloaga Piatti

Capítulo 5

Investigación y consentimiento informado en pacientes embarazadas con cáncer
de mama _____ 61
Julia Fila

Capítulo 6

Diseños de estudio de caso/s en Psicoanálisis. Su caracterización ético-procedimental _____ 73
María José Sánchez Vazquez y Julia Zurita

Capítulo 7A

Circulación de la información académica: la búsqueda bibliográfica _____ 82
María Florencia Gómez

Capítulo 7B

Consideraciones éticas sobre las publicaciones científicas y sus usos en psicología _____ 97
María Florencia Gómez

Capítulo 8

Casos de investigaciones psicológicas. La prudencia responsable en acción _____ 112
María José Sánchez Vazquez

Los autores _____ 131

Introducción

María José Sánchez Vazquez

Nuestra tarea de sistematización del campo temático que abarca la ética en la investigación psicológica se mantiene y consolida a partir de la presentación de nuestros trabajos en los Libros de Cátedra de la Universidad Nacional de La Plata. En esta oportunidad, nuestra intención es aportar actualizaciones que permitan profundizar sobre la cultura ética científica en las Ciencias Sociales y Humanas, y sus articulaciones con los componentes epistemológicos y metodológicos.

Reconstruimos las normativas vigentes considerando las nuevas contribuciones, tal como la inclusión del principio de vulnerabilidad como parte del núcleo básico de la perspectiva principalista y las aplicaciones que este concepto tiene en los diferentes ámbitos regionales donde se desarrollan las investigaciones con humanos, con especial atención a Latinoamérica. Presentamos el paradigma emergente, de corte relacional, el que permite personalizar las situaciones de investigación, en atención al cuidado y respeto por lo particular y singular de los sujetos participantes. Por otra parte, avanzamos sobre los aspectos normativos y deliberativo prudencial realizando reflexiones críticas sobre investigaciones con colectivos vulnerables, participantes infantiles, en situaciones de enfermedad, entre otros.

Hemos incluido, en esta oportunidad, el trabajo sostenido de graduadas recientes de Psicología, becarias, doctorandas y adscriptas de cátedra; cuyas elaboraciones se suman al cuerpo de producción textual en el área de la investigación psicológica con humanos, haciendo de este modo visible su producción durante el proceso de formación académica y profesional.

A continuación, detallamos los capítulos que componen la obra. Los mismos están organizados en dos partes, a saber:

La primera sección –Parte 1-, abarca de modo general las relaciones entre la ética de la investigación con participantes humanos, la Bioética y la epistemología de la complejidad, tanto en su faz normativa como deliberativa. Integran la sección los siguientes tres capítulos:

En el capítulo 1, María José Sánchez Vazquez retoma y desarrolla el concepto de “cultura ética de la investigación” para referirse a la importancia en la adquisición de hábitos morales a nivel individual y colectivo en el encuadre de las actividades investigativas; de modo tal que la empresa científica no se dirija sólo al éxito epistémico, sino que propicie el ejercicio del respeto por los derechos subjetivos de todos, en atención al espíritu de los principios y reglas éticas internacionales y locales. En este proceso de aprendizaje de hábitos ético-investigativos –aprendizaje que el estudiante de grado también recibe-, no puede ser menor la incorporación de una actitud reflexionante, orientada a estimar la importancia del cuidado del otro a cargo;

ese otro que se configura como el fenómeno estudiado y que se vulnerabiliza al aceptar exponer su intimidad y singularidad en contexto investigativo. Se genera así en los científicos una actitud de atención, sensibilidad y resignificación de la experiencia que se crea con otro participante, en una situación que por definición es disimétrica. El capítulo avanza sobre las formas posibles de la vulnerabilidad humana y de su tratamiento justo en las investigaciones del campo de las Ciencias Sociales y Humanas, en especial, en la Psicología.

El capítulo 2 aborda las articulaciones entre epistemología y ética sobre el encuadre de investigación con humanos. Julia Zurita propone abordar las relaciones entre los conceptos epistemológicos de complejidad y multiverso y las consideraciones éticas del respeto por la pluralidad y unicidad de lo estudiado. El paradigma de la complejidad –a diferencia de los ideales epistémicos modernos- aporta a cada campo disciplinar la posibilidad de interrogarse sobre los modos particulares de hacer investigación, alejándose de la intención de reducir el objeto de estudio a un saber cerrado o acabado. Esta actitud epistémica se encuentra en sintonía con una posición del científico que determina un *ethos* atento a la diversidad y expuesto, en su propia vulnerabilidad, a la novedad del otro, que convoca y siempre sorprende.

En el capítulo 3, Celeste Bogetti y Gustavo Liberatore recorren la Bioética desde su análisis semántico, aplicado a la investigación. Con el objetivo de poder generar un aporte al campo de la ética en investigación en Psicología, presentan su investigación orientada a una revisión desde revistas de Bioética que aborden la temática de la ética en investigación con seres humanos. A partir de un diseño de tipo bibliográfico y de los resultados arribados, se relevan los términos éticos que hoy poseen impacto en la temática, tales como consentimiento informado, vulnerabilidad, comités de ética y responsabilidad. El análisis incorpora el término Latinoamérica como relevante, estableciendo, desde su valor semántico, la visibilidad que ha comenzado a tener los estudios investigativos con humanos y sus particularidades en nuestra región caracterizada por la desigualdad social. Los autores destacan la necesidad de repensar las pautas éticas en atención a prácticas científicas más justas con nuestros colectivos.

A continuación, una segunda sección –Parte 2– que incluye nociones y aplicaciones ético-procedimentales específicas referidas al proceso de investigación psicológica. Se considera aquí tanto los destinatarios de este tipo de estudios –los que muchas veces presentan una condición vulnerable-, como las técnicas de recolección de datos y los recursos de comunicación que suelen utilizarse al momento de la información de resultados. Se busca evidenciar lo ético como transversal a todo proceso investigativo, teniendo presente la importancia de sostener el respeto y dignidad de los participantes por sobre los fines cognoscitivos de la investigación. Los cinco capítulos de este apartado son:

Sonia Borzi, Vanesa Hernández Salazar y Natalia Soloaga Piatti reflexionan en el capítulo 4 sobre el incremento de la investigación con niños, las normativas legales que debieran regularla y sus problemas y desafíos particulares. Por un lado, de modo particular en Psicología se ha constatado la escasez de normativas específicas de carácter nacional que regulen la investigación con niños. Por otro, las prácticas, siempre situadas y singulares, presentan escenarios posibles en los que tanto la normativa vigente como el saber disciplinar aparecen tensionados

por la falta de sistematización y acuerdo en la definición de nociones centrales y necesarias para dichas prácticas. En este sentido, los autores destacan los conceptos de consentimiento y asentimiento infantil como fundamentales. El capítulo subraya la importancia de contar con dichas herramientas teóricas, recortando algunas de las definiciones relevadas e indagando las relaciones posibles entre ambas nociones y sus implicancias para las prácticas profesionales y de investigación con niños y sus dilemas éticos.

El consentimiento informado en pacientes diagnosticadas con cáncer de mama durante el embarazo es abordado en el capítulo 5 por Julia Fila. El mismo versa sobre la articulación del principio del respeto por la autonomía y el principio de no maleficencia en el caso de la aplicación de la regla del consentimiento o rechazo informado como procedimientos éticos fundamentales utilizados en investigación. La aceptación o negación de una práctica científico-profesional sobre un participante trae la problemática de la diversidad e individualidad característica en cada sujeto. En este sentido, se destaca que la regla no debería limitarse a un documento jurídico aceptado y firmado, sino que involucra una serie de consideraciones relevantes en encuadre investigativo: posibilidad de autodeterminación de los participantes, vulnerabilidad expuesta, condición existencial-contextual, cumplimiento justo de los derechos de los sujetos objeto de estudio; entre otras. La exposición del caso investigado en ámbitos de las Ciencias de la Salud sobre pacientes diagnosticadas con cáncer durante el embarazo tiene el fin de aplicar y discutir el uso adecuado de las reglas en estas situaciones dilemáticas y siempre desde prácticas éticas de cuidado.

María José Sánchez Vazquez y Julia Zurita en el capítulo 6 caracterizan lo ético-procedimental en los diseños de estudio de casos en Psicoanálisis. En términos generales, cualquier diseño que incluye a sujetos humanos participantes posee características disimétricas respecto del encuadre investigativo; una interacción marcada por roles bien diferenciados, puesto que hay uno que actúa desde el poder que le otorga su saber-hacer y otro que ofrece su participación y se expone. Planteado de este modo el encuadre investigativo, en los diseños psicoanalíticos para estudiar casos deben estar presentes ciertas actitudes éticas de base, tales como mantenimiento de la corresponsabilidad, cuidado del otro vulnerado, reconocimiento y respeto por la dignidad y autodeterminación del sujeto indagado. Además de estos componentes necesarios, el capítulo avanza destacando la particular concepción del sujeto del Psicoanálisis –con una base empírica conformada por las producciones subjetivas inconscientes-, llegando incluso a trastocar nociones tales como la de autonomía y responsabilidad. Desde esta perspectiva se presentan distintas formas de concebir, al interior del diseño, la aplicación no mecánica de las reglas éticas y la presencia de una responsabilidad prudencial y crítica del investigador, alejado de meras formas heterónomas.

Los capítulos 7A y 7B son realizados por María Florencia Gómez sobre las comunicaciones científicas producidas a partir de los estudios investigativos con humanos. En el capítulo 7A se exponen y caracterizan las estrategias actuales para recuperar información de repositorios, de buscadores especializados y de bases de datos en línea, así como para organizarla y compartirla con el equipo de trabajo; en atención a estándares científicos de calidad y actualización. El

capítulo 7B, complementario, aborda aspectos éticos de este tipo de publicaciones. Considerando que lo ético atraviesa el proceso investigativo en todos sus momentos, se presentan y analizan reglas éticas de publicación emanadas de la American Psychological Association, así como en los códigos de ética para los psicólogos, de carácter nacional y regional. Asimismo, se revisan los principios y las claves del Movimiento de Acceso Abierto en el contexto académico y las alternativas a los derechos de autor con las licencias libres. Estos cambios en la cultura académica están modificando la forma de distribuir la información científica y posibilitan la consulta en línea, la descarga libre y la reutilización de producciones y productos culturales en todas las áreas del conocimiento; lo cual invita a revisar y discutir ciertos derechos individuales –propiedad intelectual, libre expresión, entre otros- en pos de la conformación de una sociedad de la información más solidaria.

Finalmente, el capítulo 8 presentado por María José Sánchez Vazquez, reúne investigaciones psicológicas con infantes y analiza, en clave ética, el desenvolviendo de los investigadores psicólogos bajo los conceptos de responsabilidad normativa y prudencial. Una acción denominada responsable no implica sólo la prevención de posibles daños o efectos no queridos; sino que involucra, ante todo, un ejercicio de prudencia en sentido aristotélico. La prudencia desde su significado griego se entiende como una virtud intelectual que le permita al ciudadano moverse en el marco de lo que puede ser de otra manera, es decir, deliberar y actuar en lo contingente. Los casos sobre investigaciones infantiles presentados permiten al estudiante analizar esta actitud ética en el científico, donde la responsabilidad bajo la égida de la prudencia habilite un arbitraje situado de la propia acción y sus consecuencias, en la búsqueda de un justo que evalúe el propio poder y la estima y cuidado del otro vulnerable a cargo¹.

¹ La presente obra utilizará los genéricos “científico”, “investigador psicólogo” y formas similares en referencia a las mujeres y los hombres que desarrollan una acción científica.

PRIMERA PARTE

Lo ético como transversal a la investigación científica

CAPÍTULO 1

Cultura ética de la investigación y vulnerabilidad humana

María José Sánchez Vazquez

El término *cultura ética de la investigación* (Lavery, 2001) suele ser utilizado para referir a la adquisición de hábitos y costumbres que puedan vehiculizar una mayor sensibilidad respecto de los derechos de los participantes en una investigación; así como al conocimiento de las normas y códigos éticos que regulan la práctica (Estévez Montalbán, 2004). La formación ética es parte integrante de la formación especializada que se imparte en los niveles de educación superior, entendiendo que hoy día los profesionales no pueden ser ajenos a los principios y reglas éticas y al vasto desarrollo que, en materia jurídica internacional y regional, tiene la actividad científica contemporánea.

El marco referencial de la formación ética en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas ha sido, sin dudas, el *Modelo Principialista* (MP), paradigma bioético hegemónico, basado en el desarrollo de los principios fundamentales que defiende la Doctrina de los Derechos Humanos (DDH) sintetizada en diferentes documentos de la Organización de las Naciones Unidas. El MP intenta combinar el nivel general, de carácter obligatorio, con lo particular, resultando en “la combinación de unos principios abstractos con unas reglas de mediación que servirán como estrategia práctica” (Domingo Moratalla y Feito Grande, 2013, p.85). Este MP ha recibido diversas críticas, entre otras cuestiones, por convertirse en un procedimiento artificioso y heterónomo en su aplicación por parte de los profesionales.

El recorrido de la Ética Aplicada ha girado hacia lo cultural y lo contextual, emergiendo un nuevo paradigma, el *Modelo Relacional-Narrativo* (MRN). En él, no se desatienden los principios, pero se prioriza la interdependencia entre los individuos, la defensa de las diferencias y la mirada prudente sobre la vulnerabilidad en todas sus formas, puesto que son vulnerables “todos aquellos cuya autonomía o dignidad o integridad pueden ser amenazadas” (Comisión Europea, 1998, en Kemp & Rendtorff, 2008, p. 248, traducción nuestra).

A continuación, esclarecemos el concepto de “cultura ética de la investigación” y las dimensiones que involucra este concepto: el ámbito de las iniciativas humanas, el político y el referido al nivel de desarrollo de las sociedades donde se investiga. Asimismo, desarrollamos las dos perspectivas éticas mencionadas y su injerencia en el *ethos* científico cuando se investiga con humanos.

Las dimensiones de una cultura ética de la investigación

Para Lavery (2001), la formación en una cultura ética de la investigación corresponde a tres dimensiones básicas: (D1) el ambiente humano, (D2) el ambiente político y (D3) el contexto de desarrollo.

La (D1) refiere al ámbito de las iniciativas humanas y de cómo son vistas estas iniciativas en la sociedad de la cual el investigador forma parte. Se incluyen aquí el conocimiento, la experiencia, el comportamiento, las actitudes, las expectativas y las convicciones y valores morales de cada quien y, por tanto, son parte relevante en el *ethos* del investigador y del modo en que se llevan adelante los estudios.

La (D2), lo político, señala el nivel institucional, regional y nacional donde se enmarcan las actividades profesionales. Está conformada por las normas y regulaciones, las políticas públicas en materia económica, educativa, salud, social y cultural y, también, hace referencia a los mecanismos de la sociedad civil que van interactuando entre sí. Se destaca el aspecto económico como encuadre necesario para la toma de decisiones de un país o región en todas las áreas de injerencia estatal; incluyendo las actividades científico-profesionales.

La (D3), el contexto de desarrollo, de importancia pero el menos visible, está relacionado con el modo en que las libertades fundamentales de los ciudadanos son permitidas y protegidas en las distintas sociedades, potenciando a su vez las (D1) y (D2).

Las dimensiones mencionadas, de algún modo, condicionan la forma ética en que se realiza una investigación. En este sentido, si las sociedades han alcanzado un nivel esperable de desarrollo (D3), según Lavery, el ambiente humano (D1) y el político (D2) tienen mejores posibilidades de realización. Claro que estas apreciaciones instauran la problemática respecto de las diferencias entre las sociedades, sus realidades y la apropiación que de los recursos pueden hacer quienes pertenecen a ellas –lo que suele denominarse como países del primer y de tercer mundo-. Esto está muy relacionado con el nivel de realización humano logrado a partir de las llamadas libertades básicas, tales como que los ciudadanos no sufran privaciones alimentarias, no pierdan años de vida por enfermedades prevenibles, tengan conocimientos de escritura, cálculo, lectura; puedan expresar opinión ni participar en la vida política, tengan oportunidades de mejorar social y económicamente; tengan sistemas de protección y seguridad social.

Respecto a la temática que nos convoca, Lavery identifica algunos índices (condiciones facilitadoras) para estimar la presencia de una verdadera cultura ética de la investigación en el país o región y de acuerdo a la oportunidad de desarrollo de las libertades básicas, a saber:

(A) Conformación de comités de ética de investigación de modo equitativo (comunidad de investigadores, representantes de instituciones y sujetos de investigaciones), que implique una real participación de todos los afectados, tanto para la aceptación o el rechazo de prácticas como de protocolos de investigación con humanos. Esto debería ir acompañado por la transparencia y confianza frente a las situaciones posibles de corrupción vehiculizadas por intereses personales y/o grupales.

(B) Distribución de presupuestos y recursos económicos suficientes para las actividades de investigación y sus aspectos éticos, acompañada de rendición de cuentas públicas. El fin estaría en la evitación y/o compensación de posibles daños a los participantes involucrados.

(C) Oportunidades públicas de educación en cuestiones de ética investigativa para los científicos, así como la obtención de empleo de las personas que han recibido formación en ética especializada en los distintos ámbitos disciplinares y laborales.

El alcance político-institucional de estos facilitadores está relacionado con la posibilidad de evaluar y mejorar el desempeño de los distintos países al realizar tareas científicas con humanos, tanto en el propio Estado como en otros países. Tengamos en cuenta que suele suceder que las investigaciones se desarrollan desde los países más desarrollados, con mejores recursos económicos, sobre los que tienen poco desarrollo o están en vías de desarrollo.

Las dimensiones D1, D2 y D3 que funcionan como indicadores para evaluar si existe una cultura ética de la investigación tienen su aplicación crítica y principal en áreas de las Ciencias de la Salud Médica. En efecto, en los países más vulnerados la falta de recursos económicos y la consecuente capacitación deficiente de los agentes biomédicos determinan fallas en el monitoreo de los procesos investigativos, lo cual afecta directamente a la población que es convocada para los estudios científicos. Una población que, indefensa y vulnerable, suele volverse blanco fácil de oscuros intereses académicos y de empresas locales y/o multinacionales (Rodríguez Yunta, 2005).

En este tipo de investigaciones, se cumplen con los protocolos generales, pero se desatiende lo situacional. Nos referimos aquí a comunidades e individuos que no suelen estar preparados para comprender el complejo universo tecno-científico y biomédico, dando su consentimiento sin comprender efectivamente la práctica que se realiza sobre ellos, ni los riesgos o beneficios consecuentes –si los hubiera-. Este modo de proceder con los participantes está muy ligado a los modelos éticos paradigmáticos presentes en investigación con humanos, los que desarrollaremos a continuación, y no es exclusivo del campo de la salud médica.

Para el caso particular de Latinoamérica, la situación de inequidad social y económica agudiza estos elementos, y el riesgo de la denominada “investigación de safari” (Macklin, 2004, p. 28) suele ser mayor. La investigación safari es el tipo de investigación caracterizada por esta secuencia de procedimientos:

(A) Planificación de la investigación en países o regiones con alto nivel de desarrollo tecno-científico y económico; obteniendo los subsidios para la misma en estos lugares.

(B) Reclutamiento de participantes en países o regiones de escaso desarrollo, superpobladados, con altos niveles de pobreza o marginalidad y políticamente inestables.

(C) Utilización y aplicación de resultados a ciudadanos de países o regiones con economías y políticas estables y alto desarrollo tecno-científico.

De este modo, lo que se observa es que los beneficios públicos que resultan de las investigaciones exitosas se destinan a las poblaciones más aventajadas, las que sí pueden adquirir tales beneficios de modo privado y, en general, no han sido sujetos de las investigaciones en

cuestión. Nada vuelve a las poblaciones más desventajadas que han participado de la investigación en cuestión.

Por otra parte, los organismos estatales en nuestra región siempre se han caracterizado por ser excesivamente grandes, con gestiones malogradas, demasiados funcionarios e intermedios y sistemas burocráticos complicados. En este contexto, y apremiados por otras urgencias político-institucionales y sociales, los responsables se muestran apenas preocupados y muy lentos en cuestiones de salud poblacional y, menos aún, desarrollo investigativo (Serrano Lavertu y Linares, 1990). Es en este punto donde una cultura ética de la investigación se conecta con el tema de la vulnerabilidad e inequidad social.

El Modelo Principialista y su aplicación en investigación

Surgimiento del MP

El MP ha sido desarrollado de modo sistemático desde fines de 1970, nucleando principios fundamentales con base en la idea de dignidad proclamada universalmente en la DDH. Sus impulsores, en ámbitos de la bioética, fueron Beauchamp y Childress – bioeticistas norteamericanos-, quienes lograron imponer el modelo en los ámbitos profesionales y científicos de las Ciencias de la Salud y disciplinas afines. La primera edición del texto donde aparecen sistematizado el modelo data del año 1979 y se traduce al español como *Principios de Ética Biomédica*, siendo reimpresso seis veces más hasta el 2009. Según García (1999), el texto ha sido tan importante en el contexto bioético que “todos los que desde el año 1979 hasta hoy han aportado algo original a la bioética, han tenido que hacerlo en diálogo, crítico o no, con él” (p. IX).

Recordamos los cuatro principios y las definiciones que los autores le otorgan (Beauchamp y Childress, 1999): (1) el principio del respeto por el derecho a la autonomía, donde una acción es autónoma si el sujeto actúa intencionadamente, con conocimiento y sin influencias externas; (2) el principio de Beneficencia, o sea, la obligación moral de actuar en beneficio de los otros; (3) El principio de no maleficencia, es decir, no hacer daño de modo intencional; y (4), el principio de justicia distributiva, referido a que todas las personas tienen derechos iguales y deben ser tratadas de acuerdo a sus circunstancias y, por tanto, las responsabilidades deben ser distribuidas de modo equitativo y razonable (Sánchez Vazquez, 2013).

Desde el campo de la investigación, la creación de la Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de las Ciencias Biomédicas y del Comportamiento en Estados Unidos (1977) fue un antecedente relevante para estos autores en la sistematización de principios éticos en bioética clínica. La citada Comisión, preocupada por los desarrollos de investigaciones con poblaciones vulnerables en su momento muy resonantes, crea el documento conocido como Informe Belmont (1979). Los casos fueron: el *Caso Tuskegee* (1932-1972), donde 399 personas de raza negra y con sífilis, de modo intencional, no reci-

bieron tratamiento adecuado; el *Caso Jewish Chronic Disease Hospital* (1974-1978), en el cual 19 personas ancianas fueron inyectadas con células cancerígenas; y, el *Caso Willowbrook Hepatitis* (1963-1966), donde varios niños con retardo mental fueron infectados con el virus de la hepatitis. Todas estas investigaciones atentaron contra los derechos humanos de los participantes, vulnerabilizándolos aún más.

En investigación biomédica, el Informe Belmont fue actualizado -en varias versiones desde 1982 a la actualidad- a partir de las Pautas Éticas Internacionales para Investigación y Experimentación Biomédica en Seres Humanos (Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas-Organización Mundial de la Salud –CIOMS-OMS-, 2017). Las revisiones han tenido que ver con nuevas problemáticas éticas surgidas en las últimas décadas del siglo XX, tales como el SIDA, los estudios epidemiológicos y las investigaciones en entornos de bajos recursos. Se amplía así el informe inicial, que consideraba sólo las investigaciones biomédicas, incluyendo todas las investigaciones relacionadas con la salud humana.

Tomamos, en este capítulo, la cuarta versión de las Pautas. Según el CIOMS (2017):

Desde el 2002 se habían producido varios acontecimientos, entre ellos, un mayor énfasis en la importancia de la *investigación aplicada*, una necesidad de aclarar qué es una *investigación justa* en entornos de escasos recursos, un mayor énfasis en el *involucramiento de la comunidad* en la investigación y el reconocimiento de que la *exclusión de grupos potencialmente vulnerables*, ha dado lugar en muchos casos a una base de evidencia deficiente. (Prefacio, p. 8; cursiva nuestra)

En el Preámbulo de las Pautas leemos:

Los principios éticos establecidos en las presentes pautas deberían aplicarse en la revisión ética de los protocolos de investigación. *Estos principios éticos se consideran universales*. Además, las pautas deberían leerse e interpretarse como un todo (p. 14; cursiva nuestra).

Esta afirmación visibiliza la convicción en la versión principialista que este tipo de documentos portan. De todos modos, a su vez, reconoce que en algunas circunstancias la aplicación de estos principios éticos debe tomar en cuenta los valores culturales y las protecciones consecuentes.

Críticas al MP

El paradigma principialista sigue teniendo mucha influencia en ámbitos científicos. De todos modos, en la actualidad han aparecido versiones críticas al MP. Suele hablarse de un *deonto-*

logismo moderado o de un *utilitarismo mitigado* para caracterizarlo, puesto que se acuerdan principios básicos y universalmente aceptados, pero, a su vez, se inclinan por un aplicacionismo circunstancial.

En Ética, las teorías clásicas de nivel universalista sostienen: o primero el principio ético y luego los hechos (por ejemplo, el universalismo kantiano), o se ven las consecuencias generales que un acto puede ocasionar primero, para ver de qué mejor modo se respeta el principio luego (esto es característico del utilitarismo de Stuart Mill, por ejemplo). Moderado o mitigado significa acá que Beauchamp y Childress no parecen decidirse qué es lo primero. Sostienen que los principios deben respetarse porque son una obligación *prima facie* –antes de los hechos–; excepto si, en una situación particular entran en conflicto, con lo cual el agente deberá elegir un principio y desestimar el otro.

En síntesis, el problema fundamental del MP puede resumirse en una crítica que realiza Wolf (1996) ya en la década de los años '90. La autora sostiene, por un lado, que este modelo predominante hace que la atención a lo general obstaculice la visión por las diferencias y los factores contextuales. Por otra parte, critica que sí existe un principio que tiene mayor preeminencia en el Modelo: el principio del respeto por la autonomía, y esto debido a que el MP está asentado en una concepción de individualismo liberal, poco atento al ámbito de las relaciones intersubjetivas y la interdependencia entre las personas.

Aplicación del MP y los Comités de Ética de la Investigación

La instauración del MP trajo de la mano el protagonismo de los Comités de Ética de la Investigación (CEI), con la intención de establecer una instancia independiente de los investigadores, garantizando el cumplimiento de los principios éticos antes, durante y después de la ejecución de los proyectos.

La primera formulación de la obligación en la existencia de los CEI la encontramos en la Declaración de Helsinki II, realizada en Tokio (Asociación Médica Mundial–AMM–, 1975). Este documento se crea en el mismo contexto y tiempo en el que se realiza el Informe Belmont en USA. Respecto de la creación de los CEI, la citada Declaración sostiene:

El diseño y la ejecución de cada procedimiento experimental en seres humanos debe formularse claramente en un protocolo experimental que debe remitirse a un Comité independiente especialmente designado para su consideración, observaciones y consejos (Principio I).

Así, las obligaciones de los investigadores se fueron sistematizando y explicitando –cuestión que abordaremos en el siguiente Capítulo 2, a propósito de la actualización en las normativas para mejorar los aspectos éticos generales de los estudios que se realizan.

Un ejemplo de ello es la creación de las Guías Operacionales Para Comités de Ética que Evalúan Investigación Biomédica (OMS, 2000), las que estandarizan reglas ético-procedimentales para

la aprobación de las investigaciones de este tipo, ayudando al trabajo desarrollados por los CEI. Allí encontramos los requisitos para su constitución y funcionamiento (características de sus integrantes, cargos, cantidad para dar quorum, consultores independientes, educación de sus miembros), el modo de presentación de la solicitud de la investigación a ser evaluada (protocolos y documentos a presentar), el modo de evaluación del proyecto presentado, la comunicación y seguimiento de la investigación; entre sus ítems principales.

Si bien la estandarización de estas pautas significa un adelanto en ética de la investigación científica; varios autores sostienen que el seguimiento ético de la investigación se ha vuelto un proceso formal y burocratizado, donde la presentación de los protocolos éticos se convierte para el investigador en un mero trámite (Arias-Valencia y Peñaranda, 2018; Macklin, 2004). El mayor interés suele colocarse en el cumplimiento de la regla de la autonomía –o su consecuente paternalismo profesional en caso de individuos o colectivos vistos como vulnerables- y en el cálculo riesgo-beneficio.

Sin embargo, existen, hoy día, propuestas de creación y funcionamiento de los CIE para países latinoamericanos (Bota Arqué et al, 2006), en atención a una mayor articulación y comprensión entre lo general y las cuestiones regionales y locales particulares en nuestros países y sus comunidades. Entre estas cuestiones, podemos citar la inclusión de criterios en los CIE que evalúen si se ha definido primero cuáles son las prioridades investigativas para las comunidades en cuestión, y, en efecto, si los patrocinadores se han reunido con las comunidades desde dónde los participantes son seleccionados en beneficio de su salud y mayor bienestar. Por otro lado, el monitoreo real sobre la obtención de un CI genuino que contemple la información y el consentimiento de acuerdo a las tradiciones culturales de la región, evitando además acciones de coacción solapada (por ejemplo, incentivos económicos que una población marginal puede necesitar). Los CEI deberán atender prioritariamente estas situaciones y no simplemente el cumplimiento formal de un protocolo general (Rodríguez Yunta, 2005).

Los modos automatizados y burocráticos de proceder deslucen el MP, cuyos atributos pueden reconocerse en pos de dar cierta claridad conceptual, común y accesible del lenguaje ético al mundo profesional y científico, pero despojado de una mirada real de la situación peculiar que acontece en el encuadre investigativo.

El Modelo Relacional-Narrativo (MRN) y la tarea reflexionante en investigación

Surgimiento del MNR

El MRN se enmarca en la visión amplia de la denominada Bioética Hermenéutica (Domingo Moratalla, 2007), interesada en una práctica profesional de la salud real, atenta y próxima a la

interseubjetividad y el reconocimiento del otro paciente o investigado. En la actualidad, está integrado, en realidad, por diferentes posturas éticas y teóricas que suelen tener en común una visión crítica hacia el MP.

En términos generales, el abordaje de las problemáticas éticas desde este paradigma no sigue una vía lineal descendente (principio-aplicación al caso o casuística), al modo del MP. Al contrario, caracteriza esta postura una metodología de tipo circular-interpretativa, con especial importancia del juicio contingente (en situación, reflexionante) en el encuentro con el otro sujeto de nuestra práctica. Domingo Moratalla y Feito Grande (2013) afirman que estos juicios en situación se convierten en máximas morales para el agente que actúa, en el sentido de ser “expresiones de sabiduría práctica alcanzada a lo largo del tiempo, puesta a prueba en la experiencia. Son construcciones históricas circunstanciadas, *criterios de prudencia* que pueden ser revisables, pero que no se han establecido de un modo arbitrario” (p. 88; cursiva nuestra).

Respecto de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas, es necesario destacar que el paradigma hermenéutico en clave ética ha tenido su impacto en las últimas décadas del Siglo XX, y de manera correlativa a los desarrollos que hemos ya mencionado a propósito del MP y su visión científicista. En efecto,

[Se da lugar al] “giro hermenéutico” producido en los años setenta en las ciencias sociales. De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (...) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (Bolívar Botía, 2002, p. 4).

Así, dar lugar a la narratividades es reconocer diferentes alteridades. La experiencia investigativa se convierte en un texto que es re-construido por varios desde cada lugar experiencial, dando oportunidad y valor al otro de nuestra práctica; pues: “ser reconocido, si alguna vez acontece, sería para cada uno recibir plena garantía de su identidad gracias al reconocimiento por parte de otro de su dominio de capacidades (Ricoeur, 2006^a, p. 312).

Básicamente, en nivel de lo ético procedimental, el MRN intentará priorizar el reconocimiento de yoes dialógicos, en un plano intersubjetivo y tomando en cuenta lo comunitario, entendiendo que cualquier realidad que se quiera describir o explicar es una construcción social y cultural.

El MNR y las prácticas de cuidado

Denzin y Lincoln (2011) señalan, desde la perspectiva cualitativa de investigación, la simplificación en exceso y la deshumanización del participante al que el MP ha llevado, en la consideración primordial de un sujeto anónimo y abstracto. A diferencia, el MRN es pensado para

las situaciones investigativas que otorgan relevancia a los sujetos que participan y explicita su intención en crear un marco ético-normativo basado en derechos humanos, pero con revisión de los principios y reglas éticas necesarias (Sánchez Vazquez, 2017).

Por ejemplo, pensemos en las prácticas de cuidado que deberán tenerse con el participante al momento de la comunicación de resultados. Desde el MP los investigadores darían énfasis al principio del respeto por el derecho a la autonomía, obteniendo el consentimiento informado, y así la autorización del mismo para poder publicar los resultados obtenidos. Hay que tener en cuenta, además, que estas prácticas ético-procedimentales se realizan, muchas veces, sólo con el objetivo de que los investigadores puedan obtener un resguardo legal frente a posibles reclamos de los participantes respecto de la comunicación en cuestión.

Desde la perspectiva del MRN, no se desatiende este principio fundamental, pero se lo contextualiza a la luz de una mirada situacional: la persona que ha participado –familiarizada o no con el discurso científico y sus prácticas– recibiría una copia de los informes preliminares, para que él mismo pueda observar de qué modo se lo presenta, se lo cita e interpreta. De este modo, al incluir sus puntos de vista, sus aportes son considerados de modo efectivo. Así, el procedimiento estandarizado no se agotará en la mera información y obtención del consentimiento. A diferencia, se prestará especial atención a las respuestas que dan los participantes al observar los escritos, detectando, según Stake (2013), “signos de preocupación” (p. 187); es decir, posibles objeciones a situaciones y relatos donde las personas no acuerden o sientan que se las expone innecesariamente.

Posibilidades y limitaciones del MRN

Las diversas propuestas que podemos incluir en el MRN pueden entenderse como complementarias, no opuestas, al modelo de principios. Suele cuestionarse que, como estos modelos se asientan en la casuística (por centrarse en lo particular-singular de una situación), esto podría ser un modo de evitar las normas y principios existentes. Sin embargo, sabemos que hoy día, al menos en nuestras sociedades occidentales, los DH y sus principios conforman la base aceptada, con intención universal, de los miembros de tales sociedades. Los DH son un meta-relato, un gran relato moral históricamente determinado, que funciona como piso mínimo en la posibilidad de convivencia de diversos estilos y modos de vida (Cullen, 1999). De modo tal que ninguna acción humana puede dejar de respetarlos. De hecho, quienes acuerdan con este paradigma relacional y hermenéutico sostienen que no dejan de lado el costado principialista, pero lo relativizan en función de no reducir los problemas o conflictos morales que surgen en encuadre científico-profesional al mero hecho de respetar derechos y deberes (Domingo Moratalla y Feito Grande, 2013).

Si bien este paradigma emergente presenta un panorama distinto a la visión paradigmática hegemónica en ética de la investigación, es posible pensar en alguna limitación o dificultad, a partir de una lectura crítica de sus afirmaciones y orígenes:

En sus desarrollos más recientes y conocidos (por ejemplo, García, 2011), se destaca la toma de decisiones desde la categoría de deliberación, esto es, como la decisión a partir de un juicio moral en situación. En el momento de elegir, el profesional deberá en su reflexión combinar, sin primacías, la norma, la argumentación, la interpretación, la imaginación y los valores en juego; y así la elección será responsable y prudente. Si bien son muy interesantes todos estos ingredientes incorporados al juicio moral, resulta llamativo que ciertos factores contextuales como los sociales y los institucionales no parecen tenerse en cuenta. Se pasa de una deliberación individual a una intersubjetiva. Desde Ricoeur (2006b), el factor normativo puede entenderse como la presencia del tercero en la relación yo-tú. Este está presente en este paradigma emergente, aunque parece no tenerse del todo presente como un factor que muchas veces afecta y hasta determina las decisiones del agente institucional.

Por ejemplo, investigador e investigado pueden definir y acordar cómo será el proceso de consentimiento; entendiendo –como expusimos arriba- que el participante puede ser parte de una cultura donde las decisiones sobre los miembros la toman los líderes del grupo. Sin embargo, este procedimiento quizá no pueda llevarse a cabo si la institución a la que pertenece el investigador tiene la prescripción obligatoria de realizar los protocolos y obtener el CI de los individuos que participan efectivamente, si estos son mayores de edad y están en pleno uso de sus facultades. La elección deliberada del científico en pos del reconocimiento de los otros de su práctica y sus modos culturales se vería interrumpida por el contexto situacional que también marca la institución: “sin protocolos de CI individuales, no hay investigación” –podría evaluar el CEI-. Nos preguntamos, ¿cuál sería entonces la mejor decisión prudencial? Y más aún, ¿en qué medida el profesional puede tomar independientemente con otro una decisión si, a la vez –como decía Heler (1998)- los agentes de la empresa científica son *sujetos sujetos* a la institución de pertenencia? (y esto implica, entre otras cuestiones, poder realizar la investigación).

Por supuesto que esta perspectiva incluye los conflictos, pero –al menos hasta los actuales desarrollos- estos quedan limitados a un conflicto de interpretaciones entre los actores de una escena profesional o científica. En países y regiones como la nuestra, y como ya afirmamos, los macro-factores (instituciones de pertenencia muy burocratizadas, políticas y economías fluctuantes, poblaciones altamente vulnerables y vulneradas, escasa formación ética en los profesionales y científicos) son determinantes.

Esto da cuenta de la adecuación necesaria y replanteos que este tipo de paradigmas críticos todavía debe hacerse. Por ser modelos de procedencia europea, adolecen de la visión latinoamericana actual. En consecuencia, trabajar sobre esas adecuaciones significa un desafío para los actores de nuestras regiones.

La cultura ética y la vulnerabilidad en la investigación con humanos

Las situaciones de vulnerabilidad individual, comunitaria y/o social siempre han sido una inquietud en los eticistas. Para el ámbito de la Bioética, las cuestiones de la vida se conectan directamente con la fragilidad de todos los seres vivos y, de modo especial, con la humana y sus entornos. El tema de la autonomía no puede abordarse sino es a la par de la consideración de una vulnerabilidad inherente y otra circunstancial en las personas. Es de esperar que la formación en una cultura ética de la investigación integre estos aspectos, en la intención de generar una mayor sensibilidad por el cuidado por el otro.

Teniendo en cuenta los principios y la perspectiva deontológica, la inclusión de la temática tuvo su expresión máxima en la versión europea denominada *Declaración de Barcelona* del año 1998 (Kemp y Rendtorff, 1999; 2008). La misma fue realizada en el marco de un proyecto financiado por la Comunidad Europea y liderada por el Centro de Ética y Derecho de Copenhague (Dinamarca) y el Institut Borja de Bioètica (España). La novedad de este documento radica en la elevación del concepto de vulnerabilidad a la categoría de principio ético, junto a la dignidad, integridad y autonomía.

Desde la antropología filosófica sostenida por Ricoeur (2008), recordamos la condición paradójica humana que enmarca cualquier relación intersubjetiva y de reconocimiento, puesto que siempre somos autónomos y vulnerables a la vez. Este autor señala los diferentes modos de interferencia que padecen los sujetos en el encuentro con sus semejantes y de acuerdo a los roles de poder ejercidos. Una fenomenología de la fragilidad humana que nos muestra formas de potencia menor: el no poder tomar la palabra, el no poder actuar por sí mismo, el no poder decidir, entre muchas otras.

La escena investigativa sirve para ilustrar esto mismo: los participantes están sujetos a las indicaciones del investigador, acuerdan con él ciertas acciones y exponen sus vivencias, perspectivas, opiniones, comportamientos, de modo alternante. Investigador e investigado son, ambos, agentes y padecientes, en un encuadre relacional que es por definición disimétrico (Sánchez Vazquez, 2011; 2013). Cuando se da una situación de manipulación, donde es el científico el que impone su saber-hacer como un poder, el investigado deja de ser parte de la dupla en términos de autonomía/vulnerabilidad alternante, para pasar a ser un mero instrumento, un objeto de la investigación. El padecimiento propio de la condición humana se vuelve sufrimiento cosificante.

Podemos reseñar el uso de los conceptos de vulnerabilidad y vulnerado en ámbitos de la Bioética como sigue: por un lado, la vulnerabilidad especial o general o condición vulnerable para referirse a situaciones de fragilidad o limitación temporaria o permanente, propias de la condición humana; y, por otro, la vulnerabilidad social o especial cuando se origina por diversos factores sociales, culturales, económicos, políticos, institucionales. Es a partir de estos últimos factores que los individuos o comunidades se convierten en vulnerados -sean o no vulnerables por las otras causas mencionadas- (Kottow, 2008). Cuando hay vulneración, el daño que puede

producirse sobre los individuos o comunidades es real y actual, y no sólo potencial; con lo cual aparece amenazada la dignidad de los mismos. Como parte del ideario de los derechos humanos, se espera que toda práctica social –la empresa científica lo es– no sólo defienda y respete los derechos básicos de los individuos y pueblos, sino que la protección efectiva sea prescripta mediante acciones positivas, ayudando a reducir el estado de vulneración generado y dando lugar a la autodeterminación de los destinatarios. A nivel comunitario y poblacional, los científicos han reconocido las diversas formas de vulnerabilidad sufridas por el sujeto humano, producto de un contexto global marcadamente desigual. Nos referimos aquí a las inequidades que pueden encontrarse en el llamado mundo subdesarrollado, sus condicionamientos y escasos recursos de diferentes tipos, con impacto directo en la vida de los habitantes. Por ejemplo, en las investigaciones del ámbito de la salud se habla de vulnerabilidad moral, puesto que los individuos y comunidades con menor desarrollo nacional son expuestos a situaciones precarias por parte de científicos de países con mayores capitales. Según Lolás Stepke (2004), los elementos que inciden en estos escenarios de vulneración son los siguientes:

(1) No suele existir en estas regiones un marco de legislación que proteja a sus individuos; convirtiéndose en sujetos de experimentación sin recibir los investigadores sanciones jurídicas efectivas. Sucede que las investigaciones que sería imposible ejecutar en los países centrales, debido a la normativa sí existente en ellos, son desarrolladas en comunidades de mayor precariedad.

(2) Por la escasez de recursos que sufren estas regiones, el reclutamiento y la participación de individuos resulta de injusta contratación, obteniendo fácilmente casos o muestras para diferentes ensayos e intervenciones.

(3) Los participantes suelen ser expuestos a riesgos o daños diversos; y, aún más, cuando se da esta situación impropia, los individuos tampoco tienen acceso a beneficios resarcitorios, dependiendo, de modo injusto, de cierta generosidad de los patrocinadores o ejecutores de los proyectos.

(4) Pactos deshonestos de políticos y gobernantes, propietarios de industrias y empresas, exponen a las poblaciones de estas regiones a estudios científicos sin el suficiente análisis previo de sus formas culturales y sin tener en cuenta ni respetar los modos de consentir y participar propios de la comunidad en cuestión; avasallando, de este modo, sus características particulares e idiosincráticas.

Para el caso de las Ciencias Sociales y Humanas, y a propósito de los estudios investigativos con comunidades étnicas o miembros pertenecientes a minorías, aparece cierta preocupación en el establecimiento de estándares de protección para estos contextos multiculturales y diversos. En estas áreas suele existir una falta de reconocimiento del riesgo o daño que pueda causarse, y la consecuente obligación de evaluación ética del proyecto (Milmaniene, 2009). Todos estos son factores que generan o aumentan la vulnerabilidad de los participantes y sus condiciones. Pensar en términos de reconocimiento del otro y de lo propio implica reflexionar sobre acciones razonables (dialógicas) y no sólo racionales (instrumentales) (Cullen, 1998). Recordemos nuestro caso anterior: la información de resultados a los participantes y su con-

sentimiento a partir de las posibles reconstrucciones conjuntas, antes del cierre de la investigación. Si se tratara de sujetos que padecen una vulnerabilidad especial –por ser parte de colectivos marginados o minoritarios, por ejemplo-, una acción razonable no sólo respetaría el consentimiento de los mismos, sino que les otorgaría mayor empoderamiento a través del reconocimiento y valor otorgado a su palabra y pensamientos o creencias existentes de forma personal y/o grupal. Respetar los modos comunicacionales es parte de un proceso investigativo complejo, donde hay que tener presente que las comunidades o individuos pueden poseer formas distintas de proceder. En esto, el MP presenta siempre la toma de decisiones desde el punto de vista de un agente autónomo, individual. Esta idea puede ser muy contraria a cómo una comunidad determinada configura el modo de elegir y resolver las cuestiones que les competen a sus integrantes, lo cual podría suceder de modo grupal o a partir de sus representantes o líderes; sin que ello implique necesariamente un paternalismo de tipo fuerte o una anulación de la autonomía individual.

Conclusiones

La idea de integrar una cultura ética de la investigación a los procesos formativos y al ejercicio profesional del científico implica un beneficio inestimable para la calidad de los estudios llevados a cabo con humanos.

Esta cultura ética no puede circunscribirse sólo al piso normativo general de la práctica científica; aunque lo prescriptivo es necesario, el enriquecimiento que otorga el ejercicio de una acción reflexionante y deliberativa en situación es más que relevante.

Quintero Martín (2018) sostiene que el enfoque principialista -preocupado por una lógica deontológica- se organiza a partir de una dialéctica medios-fines, que aparece como acertada y coherente. Sin embargo, los fines perseguidos –respeto por la autonomía, beneficencia, no maleficencia, justicia-, parecen resultar sobrepasados, anulados por los medios; en un reduccionismo técnico donde lo que importa es “aplicar el principio”. Finalmente, existe un problema bien interesante en la llamada dogmatización que sustenta este paradigma: si se toman los principios de modo dogmático –cada uno vale por sobre todo-, pierden su condición *prima facie* defendida precisamente por sus seguidores. Esto es, el dogmatismo principialista se contradice con el acuerdo inicial sobre el modelo que reza: “los principios son universales pero no absolutos”. Así, el sistema teórico principialista pierde coherencia, convirtiéndose en un mero mecanismo interesado en la ponderación instrumental beneficio-riesgo, que nada tiene que ver con una práctica ética del cuidado y el reconocimiento justo por el otro.

La versión relacional-narrativa introducida en la ética científica ofrece de modo principal, por un lado, una crítica constructiva al modelo hegemónico imperante; y, por otro, una visión más integral que permite entender la escena investigativa como una oportunidad no sólo de avanzar en el saber sobre una problemática que toca el escenario humano, sino un encuadre donde el *ethos* de cada quien se manifiesta a partir del encuentro con el otro y las diversas posiciones

epistemológicas, éticas y, consecuentemente, metodológicas que asumimos al co-construir el conocimiento. Una vez más, recordamos la afirmación del investigador en Ciencias Sociales y Humanas, Bateson (2002), quien sostiene que es necesario correr el centro de atención desde el *qué* se investiga hacia *quién/es* investigan y son investigados.

Una cultura ética de la investigación permite esta atención. Más aún, es prioritario un trabajo sobre virtudes que prioricen los diferentes puntos de vista y no la imposición de criterios únicos generales, el reconocimiento intersubjetivo y no la mera tolerancia, la lectura integrada de una autodeterminación posible y una vulnerabilidad-vulneración efectiva como condición de humanidad.

La investigación con humanos, entonces, puede ser vista como un espacio de convergencia y divergencia dialógico, confiando en la injerencia de todos sus actores para acordar procedimientos y regulaciones en la aplicación de normas internacionales bajo las condiciones de los diversos contextos: De este modo, “es clara la necesidad de entender los principios de ética dentro de un marco de pertinencia cultural, que permita aplicarlos en concordancia con la realidad local” (Serrano La Vertu y Linares; 1990, p. 496).

Referencias

- Arias-Valencia, Samuel y Peñaranda, Fernando (2015). La investigación éticamente reflexionada. *Revista Facultad Nacional Salud Pública*, vol. 33, núm. 3, pp. 444-451. Universidad de Antioquia. DOI: 10.17533/udea.rfnsp.v33n3a15. Recuperado de <<https://www.redalyc.org/pdf/120/12041781015.pdf>>.
- Asociación Médica Mundial (1975). Declaración de Tokyo - Helsinki II. En G. Vidal, R. Alarcón y F. Lolas Stepke (Eds.) (1995). *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría*, tomo I, Sección Datos y Documentos (pp. 786-787). Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Bateson, Gregory (2002). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Beauchamp, Tomás y Childress, James. (1999). *Principios de ética biomédica*. Barcelona: Masson.
- Bolívar Botía, Antonio (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-26. Recuperado de <<https://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>>.
- Bota Arqué Alexandre et al (2006). Comités de evaluación ética y científica de la investigación en seres humanos en los países latinoamericanos y del Caribe. En Fernando Lolas, Álvaro Quezada y Eduardo Rodríguez (Ed.), *Investigación en Salud. Dimensión Ética* (pp. 59-80). Recuperado de <http://web.uchile.cl/archivos/uchile/bioetica/doc/manual_bioetica%20.pdf>.
- Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento (1979). Principios éticos y pautas para la protección de los seres humanos en la investigación. Washington DC, USA. Recuperado de <<http://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>>.

- Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas y Organización Mundial de la Salud (2017). Pautas Éticas Internacionales para Investigación y Experimentación Biomédica en Seres Humanos. Ginebra, Suiza. Recuperado de <https://cioms.ch/wp-content/uploads/2017/12/CIOMS-EthicalGuideline_SP_INTERIOR-FINAL.pdf>.
- Cullen, Carlos (1998). El debate ético contemporáneo. *Enoikos. En busca de la ética perdida*, VI, N° 13, 27-32. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires.
- (1999). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna. (2011). Introducción general. En N. Denzin y Y. Lincoln, *Estrategias de investigación cualitativa, Vol. I* (pp. 43-101). Barcelona: Gedisa.
- Domingo Moratalla, Tomás (2007). Bioética y hermenéutica. La aportación de Paul Ricoeur a la bioética. *Veritas, Vol II, N° 17*, 281-312. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2471550.pdf>>.
- Domingo Moratalla, Tomás y Feito Grande, Lydia (2013). *Bioética narrativa*. Madrid: Escolar y Mayo
- Estévez Montalbán, Agustín (2004). Los comités de evaluación ética y científica de la investigación en seres humanos en los países latinoamericanos y el Caribe. En A. Bota i Arqué et al., *Documento del Programa Internacional de Ética de la Investigación Biomédica y Psicosocial*. Recuperado de <http://www.unal.edu.co/bioetica/documentos/cd_ei_sh_c1_ce_latinoamerica.pdf>.
- García, Diego (1999). Prólogo a la edición española. En T. Beauchamp y J. Childress, *Principios de Ética Biomédica*. Barcelona: Masson
- (2011). Teoría y práctica de la deliberación moral. En L. Feito Grande, D. García y M. Sánchez (Eds), *Bioética: el estado de la cuestión*. Madrid: Triacastela.
- Heler, Mario (1998). *Ética y ciencia: la responsabilidad del martillo*. Buenos Aires: Biblos.
- Kemp, Peter & Rendtorff, Jacob (1999). Final Report to the European Commission on the Project Basic Ethical Principles in Bioethics and Biolaw, 1995-1998. Recuperado de <<http://metc.unibuc.ro/reglementari/Basic-Ethical-Principles.pdf>>.
- (2008). The Barcelon Declaration. *Synthesis Philosophica*, 46 (2), 239–251. Recuperado de <<https://hrcak.srce.hr/file/58331>>.
- Kotoff, M. (2008). Vulnerabilidad y protección. En J.C. Tealdi (Dir.), *Diccionario Latinoamericano de Bioética* (pp. 340-342). Bogotá: UNESCO y Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001618/161848s.pdf>>.
- Lavery, James (2001). "A culture of ethical conduct in research: The proper goal of capacity building in international research ethics". CHH Working Paper, Num. Wg. 2:5. Recuperado de <http://library.cphs.chula.ac.th/Ebooks/HealthCareFinancing/WorkingPaper_WG2/WG2_5.pdf>.
- Lolas Stepke, Fernando (2004). Investigación que involucra sujetos humanos: dimensiones técnicas y éticas. *Acta Bioethica*, año X, N° 1, 11-16. Recuperado de <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/abioeth/v10n1/art02.pdf>>.

- Macklin, Ruth (2004). Ética de la investigación internacional: el problema de la justicia hacia los países menos desarrollados. *Acta bioethica*, 10 (1), 27–37. Recuperado de <<http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2004000100004>>.
- Milmaniene, Magalí (2009). Hacia una ética de la investigación orientada a la protección de las comunidades y los grupos étnicos. *Anuario de Investigaciones*, Vol. 16, 249-256. Recuperado de <<http://www.scielo.org.ar/pdf/anuin/v16/v16a23.pdf>>.
- Organización Mundial de la Salud (2000). Guías Operacionales para Comités de Ética que evalúan investigación biomédica. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/66641/TDR_PRD_ETHICS_2000.1_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Quintero Martín, Sergio (2018). Bioética hermenéutica: una revisión crítica del enfoque principalista. *Bajo Palabra. II Época*, N°18, 195-208. Recuperado de <www.bajopalabra.es/numeros...n.../788_84114a54628028e072c7919bbcd1d079>.
- Ricoeur, Paul (2006a). *Caminos de reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2006b). *Sí mismo como otro*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2008). *Lo justo, (Vol II)*. Madrid: Trotta.
- Rodríguez Yunta, Eduardo (2005). Cultura ética e investigación en salud. *Acta Bioethica*, Año XI, N° 1, 11-21. Recuperado de <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/abioeth/v11n1/art02.pdf>>.
- Sánchez Vazquez, María José (2011). *Ethos científico e investigación en Psicología. Memorias del 3er. Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología*, Tomo 2, pp. 129-134. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1459/ev.1459.pdf>.
- (Coordinadora) (2013). *Investigar en Ciencias Humanas. Reflexiones epistemológicas, metodológicas y éticas aplicadas a la investigación en Psicología*. La Plata: Edulp. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/10915/27889>>.
- (2017). Ética en investigaciones psicológicas. El estudio de caso/s y la vulnerabilidad de los participantes. *Memorias del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología: "Psicología, Culturas y Nuevas Perspectivas", Tomo 4*, 278-282. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <<http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2017>>.
- Serrano Lavertu, Diana y Linares, Ana María (1990). Principios éticos de la investigación biomédica en seres humanos: aplicación y limitaciones en América Latina y el Caribe. *Bioética: Temas y Perspectivas* (pp. 489-498). Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de <<http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/16826/v108n%285-6%29p489.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- Stake, Robert (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin y Y. Lincoln, *Estrategias de investigación cualitativa*, Vol. III (pp. 154-197). Barcelona: Gedisa.

Wolf, Susan (1996). "Introduction: Gender and feminism in bioethics". *Feminism and Bioethics: beyond reproduction* (pp.3-43). Nueva York, Oxford University Press. Recuperado de <file:///C:/Users/GUILLE/Downloads/SSRN-id1738410.pdf>.

CAPÍTULO 2

Articulaciones entre epistemología y ética para una cultura científica. Hacia una mirada compleja

Julia Zurita

El presente capítulo se propone abordar las relaciones entre los conceptos epistemológicos de complejidad, multiverso y las consideraciones éticas del respeto por la pluralidad y diversidad del fenómeno humano estudiado. Para ello, se llevará a cabo una breve reseña de los conceptos de complejidad y pensamiento complejo; asimismo, seguiremos las líneas trazadas por Denise Najmanovich y la genealogía de la concepción objetivista de la ciencia. Por último, revisaremos las consideraciones éticas que pueden desprenderse de una mirada desde lo complejo para una concepción actual de la cultura científica y atendiendo a la relación generada entre el sujeto cognoscente y el sujeto conocido.

Complejidad y pensamiento complejo

Para Espina Prieto (2005) hablar de ciencia de la complejidad no es atinado, puesto que no existe LA teoría de la complejidad. Por el contrario, se trata de una gran variedad de teorías de distintas disciplinas que han contribuido a un pensamiento complejo, lo cual permite trazar una opción complementaria a modelos de ciencia hegemónicos originados en la Modernidad. Los diversos modelos, que incluyen la teoría de los sistemas adaptativos, la dinámica no-lineal, la teoría de los sistemas dinámicos, la teoría del no-equilibrio, la teoría del caos (Reynoso, 2006), tienen en común no incurrir en el reduccionismo propio de la ciencia clásica, basado en realizar un tratamiento de sus objetos de estudio como susceptibles de ser mensurados (Maldonado, 2009).

Es posible trazar una clasificación dentro del amplio campo de la complejidad, con todas las desventajas que ello supone, a fin de clarificar dicho campo. Por un lado, “la complejidad como ciencia propiamente dicha, [es decir] las ideas científicas que tienen un carácter más concreto y específico” (Espina Prieto, 2005, p. 82). Se refiere al conjunto de algoritmos de la complejidad que implican una implementación puntual y se materializan en herramientas para el estudio de los sistemas complejos (Reynoso, 2006). Algunos de los conceptos que constituyen a la complejidad como ciencia son (Maldonado, 1999):

Sistemas complejos y comportamientos complejos, bifurcación, caos, atractores extraños, fenómenos de autoorganización, rupturas de simetría y bifurcación, estados en equilibrio, cercanos al equilibrio, lejanos al equilibrio y estados caóticos, estructuras disipativas, modelos de autoorganización, autopoiesis, no-linealidad, sistemas abiertos, sinergia, bucles de retroalimentación, recursividad, emergencia; y sus problemas son, por ejemplo, los sistemas dinámicos, lógicas no-lineales, sistemas conservativos y sistemas disipativos, simulación, interdependencia, comportamiento probabilístico y estrategias de adaptación (p. 20).

Por otro lado, la complejidad como método, haría referencia a aquellas conclusiones que podrían extraerse de las diversas teorías de la complejidad como ciencia para la construcción de métodos científicos. Como señala Espina Prieto (2006), es “la propuesta de un método de pensamiento que supere las dicotomías de los enfoques disciplinarios del saber y que consiste básicamente en el aprendizaje del pensamiento relacional” (p.82).

Por último, hallamos lo que suele denominarse pensamiento complejo, que tampoco supone algún corpus teórico unificado, sino de un conjunto de formulaciones que intentan delinear una forma distinta de concebir el mundo y la forma de conocerlo. Para Reynoso (2006) este grupo está constituido por “grandes construcciones filosóficas sin demasiado sustento experimental” (p. 15). No obstante, consideramos, con Gómez Marín, (2002), que el pensamiento complejo constituye aun una arquitectura inacabada y, por otro lado, creemos que estas construcciones discursivas intentan plantear alternativas a los supuestos onto-epistemológicos que subyacen al quehacer científico propio de la ciencia clásica, permitiendo que otros supuestos puedan ser puestos en juego. Por otra parte, la designación peyorativa de todas estas concepciones como filosóficas puede ser injusta, puesto que la reflexión filosófica es siempre relevante y no es cierto que carezca de valor práctico; muy por el contrario, “evitar la actividad reflexiva conduce a la reproducción de imposturas y vicios que obstaculizan la dinámica de una sistematicidad racional” (Azcona, 2013, p. 46). Una reflexión tal nos permitiría cuestionar distintas características del quehacer científico, que si bien han sido fructíferas y útiles, han penetrado en todo el tejido social y se han erigido como verdades incuestionables, denegando el carácter científico a otros modos de hacer ciencia. Como señala Najmanovich (2005c), no se trata de un nuevo sistema o paradigma totalizante, sino un proyecto siempre abierto a la evolución.

Desde estas últimas afirmaciones, podemos caracterizar la complejidad no como sustantivo, sino siempre como un adjetivo, es decir, como un término que cualifica un tipo de realidad, ya se trae de un fenómeno, situación o comportamiento. El término solo es aplicable “a la realidad misma, que desborda nuestro conocimiento (...) las teorías formales no pueden dar cuenta del hecho de la complejidad que es siempre un hecho concreto, específico de cada tipo de realidad” (Moreno, 2002, p. 11). Una perspectiva como la considerada no supone tratar lo complejo como lo complicado a simplificar, sino lo complejo a hacer aprehendido como tal. Para Morin (2011), la ciencia clásica constituye un paradigma de conocimiento basado en los principios de simplificación, reducción y disyunción. Si bien se reconoce que todo conocimiento tiene algo de simplificador, puesto que al abstraer elimina algunas dimensiones que considera irrelevantes o

contingente se hace hincapié en la manera en que la ciencia clásica ha rechazado “como innecesario o contingente lo no simplificable, para quedarse únicamente con lo simplificable, y sentenciar finalmente que solo lo simplificable es lo real” (Osorio, 2002, p. 51).

La concepción objetivista de la ciencia

Según la concepción objetivista de la ciencia, toda teoría científica deberá alejarse de la subjetividad del investigador. Esto resulta paradójico, ya que es el sujeto mismo quien conoce. La Modernidad, que da nacimiento a la noción de sujeto, inmediatamente lo anula proponiendo un método que garantizaría la objetividad del conocimiento científico.

La creencia en la objetividad reúne supuestos ontológicos y epistemológicos consecuentes: los objetos de estudio de la ciencia son objetos del mundo externo, que existen y son independientes al sujeto que conoce. Según este realismo ingenuo (Russell, 2005), el mundo existe y su forma de conocerlo es con objetividad. A esta concepción del conocimiento, que sostiene la posibilidad de representar en la mente del sujeto una imagen que constituiría una copia fiel del mundo, se la ha denominado representacionalista. A partir de las concepciones del mundo moderno, se ha naturalizado la representación de la existencia real de un mundo objetivo y de un sujeto capaz de conocerlo como tal (Najmanovich, 2016). Derrida (1997) denomina a este proceso cognitivo como afabulación, el que permite al discurso occidental negar el carácter de fábula de nuestras narraciones sobre la experiencia; creyendo que esas narraciones son de carácter objetivo y verdadero, y no un producto de la construcción humana inserta en una complejidad histórica (Najmanovich, 2005a).

Podemos rastrear la aparición de estas ideas en los cambios que fueron produciéndose en las ciudades europeas del Renacimiento, con grandes transformaciones de sus costumbres medievales: nuevas prácticas y técnicas, nuevas creencias religiosas, cambios políticos, artísticos y filosóficos, así como el descubrimiento y encuentro con el nuevo mundo.

Siguiendo a Najmanovich (2016), para que la concepción representacionalista del conocimiento alcanzara tal preponderancia en la Modernidad, se requirió que el espacio físico, el espacio interior y la interacción entre ambos que predominaba en el Medioevo se modificarán radicalmente. Los pilares que sustentaron esta concepción, fueron:

- Independencia total entre el sujeto y el objeto.
- Correspondencia entre el mundo y nuestra imagen mental.
- Sujeto reducido a razón pura, descarnada y ahistórica.
- Reducción del mundo a las cualidades representables.
- Invisibilización de las mediaciones.

En el Renacimiento, el hombre y la naturaleza debieron escindirse y ello se logró transformando la noción del espacio exterior y del espacio interior. La concepción del espacio exterior se modificó; se pasó de un espacio cualitativo que el hombre habitaba determinando su vida, a un espacio neutro, infinito, abstracto, independiente del sujeto. Los avances en el campo científico y artístico contribuyeron a este pasaje. Entre ellos, se destaca la técnica de la perspectiva lineal en las artes plásticas, que incentivó una manera distinta de experimentar la espacialidad puesto que originó una noción del espacio unificada y geométrica, ahora anterior e independiente de la experiencia. Los pintores, que comenzaron a utilizar la técnica de la perspectiva, priorizaron las relaciones matemáticas, ya que entendían que las figuras en el cuadro debían presentarse de tal manera que fueran proporcionales a la percepción que tenemos del tamaño de los cuerpos². Se logró así una representación mejor acabada de los cuerpos reales; aunque, como se observa, el pensamiento objetivista se olvida que esta nueva imagen es, también, una representación de la realidad y no la realidad misma.

Tanto la mente humana considerada como un espejo que representa la realidad tal cual ella es, como el pintor que sería capaz de plasmar el mundo sobre la tela, recurren, por un lado, al ardid que consiste en excluir la presencia y actividad del sujeto, que selecciona, organiza, elimina, etc., y, por otro, a aquel que consiste en ocultar la materialidad de la tela (haciendo suponer que el medio es inerte, que sus caracteres no inciden en la configuración de la imagen producida).

Pensar un universo independiente del pensamiento que lo está pensando: he aquí la paradoja fundante de la epistemología. El sujeto no entra en el cuadro del mundo, así como el pintor no figura en el cuadro “realista” que fue creado utilizando la técnica moderna de la perspectiva (Najmanovich, 2005c, párr. 3).

Como sostienen Sánchez Vazquez y Lahitte (2013) “toda epistemología es, inevitablemente, personal”, en tanto que es el sujeto quien conoce, el punto de vista personal resulta inevitable, con lo cual “se conoce siempre subjetividad mediante” (p. 28).

La cartografía del siglo XVI fue otra de las influencias destacables de las ideas de objetividad. Para la construcción de los mapas, los cartógrafos y artistas recurrieron a nociones de la geografía matemática de Ptolomeo, pensador de la Grecia Antigua. Este se dedicó a desarrollar los principios de la proyección para la construcción de mapas, y “procedió a marcar un conjunto de líneas imaginarias que constituyeron una verdadera reja del mundo” (Najmanovich, 2016, p. 82). Esta cuadrícula del mundo originada en el encuentro de la Europa renacentista y la geografía matemática de Ptolomeo, que continuó perfeccionándose gracias a la utilidad que proporcionaba a los navegantes, constituyó una manera de domesticar el espacio físico.

² La técnica de la perspectiva se sirve de un artificio para crear la ilusión de profundidad que genera la sensación de un espacio tridimensional, el punto de fuga. Esto es, se llevaban “todas las líneas al punto en el que se encuentran las paralelas. Según el quinto postulado de la geometría euclidiana, ese punto está en el infinito pero, gracias a la magia de la técnica, quedo fijado dentro del cuadro. El punto de fuga pretende representar el punto infinitamente lejano en el que convergen las paralelas. Sin embargo, ese punto está en el cuadro y no en el infinito. No puede representarlo, pero puede generar la ilusión de profundidad y, de ese modo, gestar un infinito domesticado, enjaulado en la geometría y atrapado en el método” (Najmanovich, 2016, p. 71).

De este modo, la naturaleza se sujeta a un sistema que permite manipularla y fue puesta al servicio del hombre. Junto a este espacio geométrico nace el sujeto de la razón pura.

A estos cambios respecto del espacio exterior, se acompaña una transformación del espacio interior, en tanto este último se convierte en una pantalla que refleja el espacio abstracto arriba mencionado. El conocimiento humano es considerado ahora una representación copiada de la naturaleza, donde el sujeto toma una posición cuasi-pasiva en el conocimiento en tanto sólo basta la obtención de una buena percepción de la realidad. Las teorías epocales de la óptica geométrica contribuyeron a fortalecer esta concepción del sujeto cognoscente. Estas teorías reducían la complejidad de la visión humana y la participación de los centros nerviosos a “la formación de la imagen en el fondo de la retina” (Najmanovich, 2016, p. 108). También la imprenta a partir de su inmenso desarrollo ha abonado con sus metáforas a las concepciones representacionistas, puesto que este procedimiento mecánico permite realizar copias iguales del original.

En conclusión, al lado de un espacio exterior abstracto e independiente del sujeto, también se ha domesticado el espacio interior del pensamiento. Si, como sugieren los representacionistas, la realidad se nos imprime como una copia y basta sólo eso para conocerla, esto implicaría eliminar muchas dimensiones presentes en la experiencia. Los objetivistas siempre privilegian una dimensión de la realidad. Recordamos que “el mapa no es el territorio que representa” (Sánchez Vazquez y Lahitte, 2013, p. 21), la simplicidad de aquel no refleja la complejidad de este. Sólo se privilegia alguna o algunas dimensiones. No obstante, como señalan los autores, no solo el mapa no es el territorio sino que no habría representaciones más o menos exactas de la realidad (el territorio), en este caso por el agregado de cualidades no alcanzaríamos a aproximarnos a ella, sino que solo podemos conocer el territorio por los mapas que construimos.

Lo ético, la cultura científica y la visión compleja del mundo humano

Desde la concepción objetivista de la ciencia, el conocer supondría, entonces la captación de la realidad, un universo por descubrir; pero siempre único e igual para todos. Por el contrario, desde el pensamiento complejo, al romper con el ideal de racionalidad científica de la Modernidad, se propone una visión integradora de la relación sujeto cognoscente y sujeto a conocer. Estos dos no se encuentran ya radicalmente separados, y ambos se influyen mutuamente, pasando el sujeto observador a formar parte del encuadre donde incluye lo observado. De esta manera, no habría una realidad objetiva y unívoca sino muchas realidades posibles a ser co-construidas por quienes participan del contexto. Un pensamiento complejo permite pasar de la noción de universo a la de multiverso, que abre no solo nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas sino también éticas. Como señala Sánchez Vazquez (2011), es necesario reconocer la participación del otro en la

escena investigativa en términos de coparticipación responsable, y de ese modo, establecer y valorar la construcción conjunta con el sujeto de nuestro estudio.

La actitud epistémica relacional se encuentra en sintonía con una posición del científico que determina un *ethos* atento a la diversidad y expuesto, en su propia vulnerabilidad, “a la exterioridad del otro, que no amenaza su mismidad, sino que la salva de su encierro, de su totalidad ilusoria, y la convoca” (Cullen, 2001, p. 2). Es decir, en los múltiples dominios de relaciones, el otro siempre supone un encuentro que moviliza, por su diversidad, por su particularidad, y obliga a una responsabilidad siempre intersubjetiva. Cabe recordar que el *ethos* científico constituye la manera ética de proceder del sujeto cognoscente, que se irá configurando, no de manera individual ni unidireccional sino en relación con otro (Sánchez Vazquez, 2011). Y esto resulta del cambio epistémico propugnado, en tanto integra aquello que el paradigma reduccionista escindió; sujeto y objeto –otros sujetos- cognoscentes en un relación en que se influyen mutuamente.

En esta línea Najmanovich (2005b) señala que pensar en términos dicotómicos -forma heredada de la racionalidad moderna- y encasillar en ellos lo que va aconteciendo como realidad particular/singular -como acontecimiento- deja de lado la riqueza de los “grises intermedios” entre un extremo y otro. La autora denomina a esta posición reduccionista “violencia dicotómica”, la que nos impide abordar la realidad “de una manera multidimensional, en su sutileza y complejidad”. Una cuestión interesante a subrayar es como dicha posición genera, a su vez, “una emocionalidad y una práctica que inhibe todo trato con la diversidad de la vida y sobre todo con la problemática de la convivencialidad” (Najmanovich, 2005b, p. 4).

Por otro lado, Pedro Sotolongo (2006) señala que el alcance del pensamiento complejo abarca no solo la escisión entre sujeto y objeto de conocimiento sino también 1) a la ya clásica separación y enclaustramiento de los saberes en monodisciplinas, permitiendo superar la división entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, sosteniendo la necesidad de tratamientos transdisciplinarios de los objetos de conocimiento, por su carácter complejo; y 2) la superación de las dicotomías ciencia-moral, conocimiento-valores que la Modernidad instauró. Por ello sostiene que la construcción de un nuevo ideal de racionalidad solo puede lograrse si se tiene en cuenta la contribución de la bioética, a la que considera una ciencia compleja. Esta tarea resulta primordial en el estado actual de nuestra sociedad, sociedad que atraviesa una crisis planetaria que es “consecuencia del modelo cultural de entorno construido por la racionalidad de la modernidad occidental” (p. 174), y que ha producido dilemas éticos antes no existentes. A este respecto, es interesante recordar la definición de bioética de quien acuñara el término en el año 1970, Potter, pese al poco impacto que la misma ha tenido en los desarrollos posteriores de la disciplina. Para dicho autor, la Bioética plantea la necesidad de “acompañar el desarrollo científico y tecnológico de una reflexión ética que tome en cuenta de modo muy explícito los valores y la totalidad (la sociedad global y la naturaleza, la biosfera)” (Potter; citado en Tealdi, 2008, p. 7). Una concepción integral de la Bioética que acompaña la comprensión de un mundo complejo, donde las ciencias naturales y las sociales tendrán que construir conocimiento y derivar prácticas acordes.

Según Sánchez Vazquez y Lahitte (2014), la racionalidad moderna, al considerar a los sujetos cognoscentes como externos de su entorno, produjo un criterio moral que habilitó la manipulación y dominación objetiva del mismo; y ello, sin detenerse en los posibles daños que a corto, mediano o largo plazo pudieran ocasionar. Ante este tipo de prácticas preocupantes, resulta indispensable educar a los científicos en otro paradigma que permita desarrollar una estética-ética relacional compleja (Morin, 1982; Najmanovich, 2005c). En clave ética, la complejidad habilita un universo actitudinal basado en la aceptación de la diferencia, de otras racionalidades, en la responsabilidad y el cuidado por el otro y por su posibilidad de ser, al sabernos parte de un todo mutuamente influyente.

Este nuevo universo actitudinal implica un “giro ético”³ en el seno de las sociedades. Sánchez Vázquez y Lahitte (2014), proponen hacer partícipe a la ciudadanía en la cultura científica de nuestros días, y para ello consideran a la educación, en todos sus niveles, un medio eficaz para lograrlo. Ahora bien, el objetivo incluye, no sólo la transmisión de los nuevos conocimientos de la ciencia, sino la educación de ciudadanos críticos que puedan comprender tanto los argumentos como las consecuencias que podrían tener estos avances tecnocientíficos. Como sostiene Cortassa (2010) esta no es una tarea fácil, y puesto que no se trata solo de una alfabetización de los ciudadanos, se requiere de una vinculación con la academia que permita un diálogo lo más horizontal e inclusivo posible. Morin (2002) señala que el saber se ha vuelto esotérico, solo pueden acceder y entenderlo los expertos, quitando el derecho al ciudadano común. Esto conduce, según el autor, a una regresión democrática, siendo cada vez menor la participación ciudadana en cuestiones de todos. De allí la importancia de la educación en la cultura científica.

Conclusiones

La emergencia del paradigma de la complejidad ha permitido interrogar los postulados ontológicos, epistemológicos, metodológicos y éticos propios de la racionalidad moderna y examinar de qué manera los mismos han limitado a la ciencia en su comprensión de los fenómenos humanos. De este modo, el pensamiento complejo nos invita a reemplazar las categorías cognoscitivas con las que estamos acostumbrados a observar y relacionarnos con el mundo del cual somos parte, influenciadas por una concepción objetivista. Se propone redefinir la clásica diada epistemológica sujeto-objeto del conocimiento por una concepción de base relacional que nos permita comprender la co-construcción del conocimiento generado. Ahora bien, esta pretendida objetividad no sólo alcanza al nivel onto-epistemológico; condiciona también categorías de lo ético, descubriendo un sujeto solipsista, individualista, y su consecuente neutralidad valorativa respecto del entorno.

³ Se denomina “giro (turn) ético” a los diversos planteamientos acerca de los límites éticos de la ciencia a partir de las reflexiones sobre las consecuencias de un conocimiento sin restricciones (Véase Sánchez Vazquez, 2018).

Como bien señala Najmanovich (2005c), las ideas sobre las que se basa la pretensión de objetividad científica responden a una estética del conocimiento, esto es, producida por los seres humanos, entre muchas otras posibles. Desde nuestro punto de vista, creemos que es necesario un cambio de perspectiva en investigación que permita pasar de una visión simplificada y dicotómica -propia de la ciencia moderna-, a otra compleja; la que a su vez, implique un compromiso con una ética diferente e inclusiva. Este cambio de actitud nos permitirá “reemplazar pautas cognoscitivas anquilosadas en un objetivismo aparente que supone un modo de entender-el-mundo, por un poder entender que las ideas son el producto de la experiencia vivida que proviene de nuestro-ser-en-el-mundo” (Sánchez Vázquez y Lahitte, 2013, p. 38). La educación en la cultura científica resultaría una estrategia eficaz para lograr una mayor participación ciudadana capaz de asumir los desafíos planetarios en una democracia cada vez más regresiva.

Referencias

- Azcona, Maximiliano. (2013). Cap. 2: Contexto onto-epistemológico de las investigaciones científicas. En M.J. Sánchez Vazquez (Coord.), *Investigar en Ciencias Humanas. Reflexiones epistemológicas, metodológicas y éticas aplicadas a la Psicología* (44-95). La Plata: Edulp. Libro on line <<http://hdl.handle.net/10915/27889>>.
- Cortassa, Carina. (2010). El aporte de la Teoría de las Representaciones Sociales a los estudios de Comprensión Pública de la Ciencia. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXI (40), 9-44.
- Cullen, Carlos (2001). Violencia y vulnerabilidad. Reflexiones éticas. Conferencia dictada en Asociación Psicoanalítica Argentina (APA), Buenos Aires, 20/10/2001.
- Buenos Aires, 20/10/2001. Derrida, Jacques. (1997). *Historia de la mentira: Prolegómenos*. Universidad de Buenos Aires. Oficina de Publicaciones. Recuperado de <http://flaneurassegut.org/docs/derrida-textos/Historia_de_la_mentira__DERRIDA.pdf>.
- Espina Prieto, Mayra (2005). Complejidad y pensamiento social. *Complexus. Revista sobre Complejidad, Ciencia y Estética*, 1(2), 77-114.
- Foucault, Michel. (1998). La psicología de 1850 a 1950. *Revista Archipiélago*, 34(35), 163-173.
- García, Rolando. (2006). Epistemología y teoría del conocimiento. *Salud colectiva*, 2(2), 109-122.
- Gómez Marín, Raúl. (2002). Arquitectura teórica de la complejidad paradigmática; trayectorias e incursiones. En Moreno, JC y Osorio, S. N: *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Colombia: ICFES-UNESCO.
- Jiménez, Javier Andrés. (2002). Jesús Ibáñez: investigación social, cibernética y utopía. En JC Moreno y S.N. Osorio, *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*, Colombia: ICFES-UNESCO.
- Lahitte, Héctor Blas y Sánchez Vazquez, María José. (2011). Aportes para una bioética medioambiental y la cohabitabilidad humana desde una visión relacional. *Persona y Bioética*, 15(1), 40-51.

- (2014). Ética y educación en la cultura científica: aportes desde una perspectiva relacional. *Revista de Educación y Desarrollo*, 30, 5-12. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/10915/37596>>.
- Maldonado, Carlos. (1999). Esbozo de una filosofía de la lógica de la complejidad. Maldonado, C. y Matiz, C. (compiladores). *Visiones sobre la complejidad*. Bogotá, Colombia: Kimpres.
- Maldonado, Carlos. (2009). La complejidad es un problema, no una cosmovisión. *UCM. Revista de investigación*, 13, 42-54. Recuperado de <<https://es.scribd.com/document/158296827/Maldonado-Complejidad-es-un-problema-no-una-cosmovision>>.
- Mateo García, Miguel Ángel. (2003). Notas sobre la complejidad en la Psicología. *Anales de Psicología*, 19 (2), 315-326.
- Moreno, Juan Carlos (2002). Complejización de la epistemología y epistemología compleja. En J.C. Moreno y S. Osorio, *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Colombia: ICFES-UNESCO.
- Moreno, Juan Carlos. (2002). Fuentes, autores y corrientes que trabajan la complejidad. En Moreno, J.C y Osorio, S. N, *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*., Colombia: ICFES-UNESCO.
- Morin, Edgar. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Najmanovich, Denise (2005a). La complejidad: de los paradigmas a las figuras del pensar. *Complexus. Revista sobre Complejidad, Ciencia y Estética*, 1(2), 67-76.
- (2005b). El saber de la violencia y la violencia del saber. *Campo Grupal*, 8 (69), 2-4. Recuperado de <https://www.academia.edu/2652764/El_saber_de_la_violencia_y_la_violencia_del_saber>
- (2005c). Estética del pensamiento complejo. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 1(2), 19-42. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632005000300002>.
- (2016). *El mito de la objetividad. La construcción colectiva de la experiencia 1*. Buenos Aires: Biblos.
- Osorio, Sergio (2002). Aproximaciones a un nuevo paradigma en el pensamiento científico. En Moreno, JC y Osorio, S. N: *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Colombia: ICFES-UNESCO.
- Reynoso, Carlos. (2006). *Complejidad y caos: una exploración antropológica*. (pp. 1-21). Buenos Aires: Sb.
- Sánchez Vazquez, María José (2011). *Ethos científico e investigación en Psicología. Actas del 3er Congreso Internacional de Investigación 15 al 17 de noviembre de 2011 La Plata*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/10915/36875>>.
- (2018). *Ética, responsabilidad científica e investigación psicológica*. La Plata. Edulp. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/10915/65521>>.

- Sánchez Vazquez, María José y Lahitte, Héctor Blas (2013). Cap. 1: Ciencias del hombre e investigación. En M.J. Sánchez Vazquez (coord.) *Investigar en Ciencias Humanas. Reflexiones epistemológicas, metodológicas y éticas aplicadas a la investigación en Psicología* (18-43). La Plata: Edulp. Libro on line <<http://hdl.handle.net/10915/27889>>.
- Sotolongo Codina, Pedro Luis y Díaz Delgado, Carlos Jesús. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Tealdi, Juan Carlos. (2008). *Diccionario latinoamericano de bioética*. Bogotá: Unesco. Recuperado de <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161848>>.

CAPÍTULO 3

Aportes desde el análisis semántico de la Bioética a la ética en investigación psicológica

Celeste Bogetti y Gustavo Liberatore

La ética en investigación como un capítulo de la Bioética

La Bioética es una disciplina que tiene sus inicios en la década de 1970. De allí en adelante, ha sido un campo del saber que se ha consolidado y ampliado, lo que resulta visible en la vasta producción tanto de libros como de revistas científicas específicas. Puede ser definida, desde su etimología, como *bios* (vida) y *ethos* (moral). Esto supone una interrelación entre las cuestiones relativas a la vida y la reflexión moral sobre estas. Una definición bastante extendida del término refiere “[al] estudio sistemático de la conducta humana en el campo de las ciencias biológicas y la atención de la salud en la medida que esta conducta se analiza a la luz de los principios morales” (Reich, 1995, p. 19).

Sábada (2004) propone delimitar la Bioética como “el estudio disciplinar de los problemas derivados de los avances biológicos con especial atención a su dimensión moral” (p.35); pero agrega la importancia de distinguir entre una bioética fundamental y una bioética clínica. La primera refiere a los principios generales de la Bioética. Mientras que la segunda se centra en la relación entre médico y paciente. En sentido inicial su definición se amplía, incorporando el abanico de campos y temáticas que puede cubrir esta disciplina. Las investigaciones con humanos se relacionan con este ámbito, en tanto los desarrollos científicos conllevan reflexiones éticas sobre el trato y/o posibles manipulaciones sobre la vida humana y su calidad.

En materia de la ética en investigación en seres humanos, los documentos sancionados en el contexto internacional han permitido alcanzar un alto nivel de consenso en el fundamento de los principios que hoy se consideran relevantes (Winkler Muler y Letelier Soto, 2014). Al documento *princeps* denominado Código de Nüremberg (1947) se le suman el Informe Belmont (1978), la Declaración de Helsinki (1964 y última versión en 2013) y las Pautas de la CIOMS-OMS (1982 y última versión en 2016); todos ellos de gran consenso internacional y ya mencionados en el capítulo 1 del presente libro.

Dentro de estos documentos se mencionan aspectos tales como: consentimiento informado, obtención de resultados benéficos para el participante y/o la sociedad, investigación en animales, evitar daños o riesgos innecesarios, ponderar la relación riesgo-beneficio, idoneidad de los investigadores, investigación en grupos vulnerables, privacidad y confidencialidad, evaluación

por parte de comités de ética, criterios metodológicos y éticos que deben cumplir los protocolos de investigación, uso de placebo, obligaciones post investigación, publicación y difusión de resultados, compensación por daños, conflictos de interés, investigación internacional.

Lolas Stepke (2003) plantea algunos conceptos frecuentes en las normativas sobre investigación biomédica, donde menciona, entre otras: consentimiento informado, vulnerabilidad, resultados benéficos para el individuo y la sociedad, conflictos de interés, relación riesgos-beneficios, obligaciones post investigación y comités de ética en investigación.

Por otra parte, Santi (2013) indaga los aspectos éticos de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas. Dentro de esta área, la autora da cuenta de ciertas temáticas que aparecen como centrales, entre ellas menciona: daños, riesgos y beneficios, consentimiento informado, privacidad y confidencialidad, y vulnerabilidad. En esta misma línea, Rovalletti (2006) destaca los principios y reglas éticas a tener en cuenta para evaluar éticamente proyectos en estos campos disciplinares, a saber: los principios de beneficencia (qué resultados benéficos se lograrán), no-maleficencia (de qué modo se examina el costo-beneficio, el aseguramiento ante posibles perjuicios y la protección de los sujetos vulnerables), el respeto por la autonomía (qué información se dará acerca del objetivo de la investigación, qué tipo de consentimiento se buscará, si habrá coerción en la participación de los participantes, si se respetará la intimidad y singularidad étnica y/o grupal, de qué modo se mantendrá la confidencialidad y resguardo de datos, y si se contemplará la posibilidad de abandonar la investigación) y, por último, el principio de justicia (involucrando la diversidad local y la equidad en la selección de la muestra).

La investigación en seres humanos y los dilemas éticos que esta suscita no son privativas del área de las Ciencias Biomédicas, aunque se observa que en este campo han tenido un mayor desarrollo en comparación con el de Ciencias Sociales y Humanas. Esto ha dado lugar a un vacío legal y a una diferencia en cuanto al nivel de producción académica en ética investigativa, particularmente en Psicología. La relativa vacancia puede ser atribuida a dos factores principales: por un lado, las investigaciones en los campos humanístico y social son consideradas poco riesgosas, por esta razón, en general no se exige la revisión de los proyectos por parte de un Comité de Ética en Investigación (Santi y Righetti, 2007); y, por otro lado, se supone que “si existen problemas éticos, estos son mínimos, y no pueden compararse con los problemas que se suscitan en otras investigaciones que involucran seres humanos (como las investigaciones biomédicas)” (Santi, 2013, p. 16).

La diferencia en la consideración de los riesgos posibles resultantes de investigaciones sociales y biomédicas está vinculada a la conceptualización de la noción de daño en ambos campos disciplinares. En el ámbito biomédico predomina la definición de este ligado a aspectos físicos, mientras que en el social y humanístico aparecen otras aristas del concepto: como el daño social, laboral, personal, económico (Santi, 2013, Sorokin et al, 2017). Se suma a esto que, debido a la relativa ausencia de normativas específicas, cuando surge la necesidad de remitir un proyecto de ciencias sociales o humanas a una evaluación institucional, se recurre a la utilización de protocolos provenientes de las Ciencias Biomédicas. En estas situaciones puede observarse una “cierta reticencia por parte de las y los científicos sociales a aceptar límites

al ejercicio de la investigación provenientes de un discurso y un campo de estudio ajenos al de pertenencia como es la ética de la investigación” (Santi, 2013, p. 16-17).

Revisión del campo semántico de la bioética: una propuesta metodológica

Presentación de nuestra investigación

Con el objetivo de poder generar un aporte al campo de la ética en investigación en Psicología se propuso una revisión desde revistas de Bioética, ya que es la disciplina que incluye actualmente la temática de la ética en investigación con seres humanos. Asimismo constituye un vasto campo disciplinar que puede aportar elementos para comenzar a dilucidar la construcción de una ética en investigación propia de la Psicología. Desde el campo semántico de la Bioética, se buscaron las contribuciones que podrían ser útiles para el ámbito de la ética investigaciones psicológicas.

El diseño de la investigación realizado para tal fin contempló como material de análisis a artículos científicos publicados en revistas especializadas en Bioética, editadas en Latinoamérica y El Caribe. La restricción del estudio a este tipo de documento, el artículo, se debe a dos razones fundamentales: el volumen de publicación en este formato es mucho mayor al libro y, como las revistas se encuentran en su mayoría en soporte digital, poseen un mayor acceso a sus contenidos. En lo referente a la delimitación geográfica, se optó por recabar fuentes editadas en países que científica y culturalmente fueran compatibles con las perspectivas y desarrollo local e idiomáticamente accesibles.

Se realizó una selección de revistas que dio lugar a una base de datos que consta de 18 revistas y un total de 3628 registros (artículos científicos), ubicadas entre los años 1995 y 2017. La selección sobre artículos específicos se llevó a cabo a partir de la lectura de los títulos, resúmenes y palabras claves.

Se generó una matriz de datos de 132 registros sobre “ética en investigación”. El cálculo se obtuvo sobre las 462 palabras clave extraídas de los 132 artículos que conforman el universo de análisis (artículos referidos a la temática ética en investigación) y que determinaron un índice definitivo de 129 unidades léxicas. Para el análisis y representación del corpus seleccionado se utilizaron las palabras clave asignadas por los autores a los artículos. Para concretar la idea de campo semántico y aplicarla al conjunto de palabras clave obtenidas fueron utilizadas dos técnicas de análisis y visualización: el análisis de co-ocurrencia de términos o expresiones y la generación de grafos a partir del análisis de redes sociales (ARS).

Se establecieron las principales temáticas del corpus terminológico determinadas por el nivel de participación de los nodos dentro de la estructura de relaciones. Esto arrojó las siguientes palabras clave, de acuerdo a su ponderación por la medida de grado en ARS: ética; Bioéti-

ca; investigación; ética de la investigación; consentimiento informado; seres humanos; comités de ética; legislación; investigación biomédica e investigación clínica.

Al generarse el grafo completo de la red puede observarse el modo en que los nodos listados anteriormente estructuran el campo semántico delimitado, posicionándose como las temáticas que establecen el mayor número de conexiones (enlaces) con el resto de los componentes. El grafo se estructura principalmente en tres grandes agrupamientos o grupos semánticos: el mayor de todos, se estructura con el 41% de los nodos y estructura a partir de eje bioética-ética en investigación-consentimiento informado; el segundo acumula el 36% y se establece en relación al eje ética-investigación-legislación; y, finalmente, el tercero con el 14% de las expresiones organizado en torno al eje investigación clínica-Declaración de Helsinki.

A partir de estos tres ejes puede realizarse una lectura del campo semántico de la Bioética y visualizar los aportes posibles para la ética en investigación en Psicología.

A continuación, se presenta el grafo donde se visualizan los resultados del análisis realizado sobre las palabras claves de los artículos de revistas científicas referentes a la temática ética en investigación. Estos estructuran un campo semántico de este tópico que permite recorrer conceptos nodales dentro del área y comenzar a dilucidar los aportes que pueden hacerse desde los mismos a la ética de la investigación en Psicología.

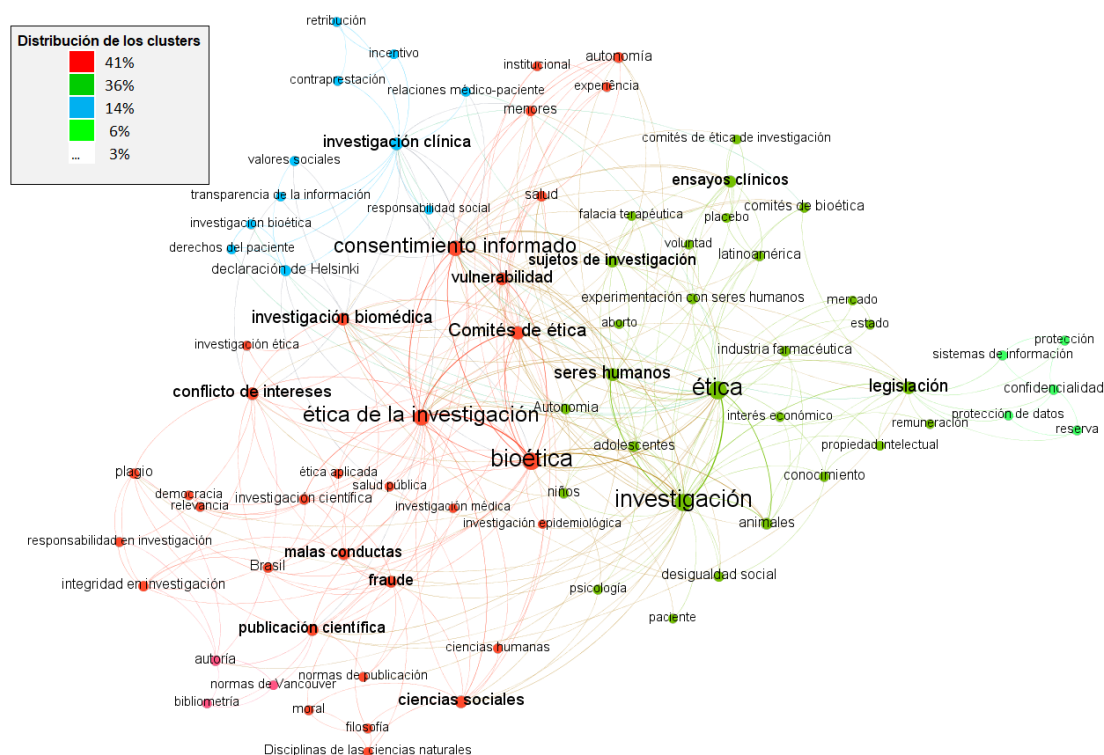


Figura 1. Red social de co-ocurrencia de palabras clave del universo de artículos analizados (n=132)

En relación al campo de la ética en investigación, el eje principal dentro de grafo es el que se haya constituido por los términos *bioética*, *ética en investigación* y *consentimiento informado*

(sección en rojo). Estos son los que articulan con mayor especificidad el campo de la ética en investigación dentro de la disciplina Bioética. A partir de la producción de esta red de términos pueden destacarse distintos conceptos y sus relaciones, lo cuales permiten comenzar a delinear una ética en investigación para la Psicología.

Algunos resultados: Temas centrales en ética en investigación en seres humanos

Se presentará, a continuación, el desarrollo de algunos conceptos centrales de la red de términos que se considera son de mayor relevancia con respecto al objetivo de realizar aportes a una ética de investigación en psicología. La selección de estos conceptos se ha realizado a partir de su peso dentro del grafo de términos correspondientes a la temática ética en investigación, teniendo como base los aportes que se desprenden desde la Bioética, y aportando la perspectiva de las producciones referidas a ética en investigación en Psicología.

Consentimiento informado, vulnerabilidad y comités de ética

El *consentimiento informado*, como pauta ética-normativa, es uno de los más difundidos en la investigación con seres humanos. Ha sido la primera regla deontológica que ha surgido en el campo de la iniciática ética en investigación emanada del Código de Núremberg, luego adoptada por la Asociación Médica Mundial en 1964 y retomada en el Informe Belmont; reiterándose en todas las normativas subsiguientes correspondientes al área. Esta regla ética surge “con el propósito de asegurar la decisión autónoma de la persona de participar o no en una investigación según esta se ajuste o no a sus valores, intereses y preferencias” (Cañete, Ghilhem y Brito, 2012, p. 123). El consentimiento constituye uno de los pilares en la ética de la investigación, y es una norma ineludible en el trabajo con seres humanos. “En la práctica y dada su importancia, el consentimiento informado se ha convertido en el centro de la evaluación ética de los proyectos de investigación” (Achío Tacsan, 2003, p. 92).

Otros conceptos con gran relevancia dentro de la red de términos presentada son: *comités de ética* y *vulnerabilidad*.

Los comités de ética son el espacio específico donde la Bioética traslada su corpus teórico a la práctica. Son organismos interdisciplinarios, en donde se dirimen diversas temáticas vinculadas a cuestiones bioéticas que ocurren a nivel institucional, y en ocasiones también en la comunidad en general. Su modo de trabajo es a través del diálogo, el debate y la deliberación entre sus miembros, con el fin de obtener una resolución. Suele requerirse que sus miembros, además de provenir de distintas disciplinas, tengan formación en Bioética. También dentro de los comités se requiere que participe un miembro de la comunidad o lego, así como también para temáticas especiales puede invitarse a participar a expertos en la misma aunque estos no sean miembros permanentes del organismo.

Los comités se distinguen en distintos tipos. A los fines de este trabajo distinguiremos dos: los comités de ética clínica y los comités de ética en investigación (Luna y Bertomeu, 2009).

Los primeros (CEC) tienen como función “la consulta respecto de casos, la educación en Bioética, y el trazado de políticas institucionales” (Luna y Bertomeu, 2009, p. 4). Su función es esencialmente consultiva, tanto hacia adentro como hacia afuera de la institución en la cual se encuentran arraigados. Los comités de ética en investigación (CEI) tienen funciones particulares, también asentadas en el campo de Bioética, pero vinculadas específicamente a las problemáticas que se suscitan en el ámbito de la investigación con seres humanos. La función central y principal de los CEI es la protección de sujetos de investigación; donde tienen una consideración particular los grupos vulnerables (niños/as y adolescentes, mujeres embarazadas, adultos mayores, enfermos terminales, personas institucionalizadas, personas incapaces o con capacidad restringida, aborígenes, personas en situaciones socio-económica desfavorables, entre otros). Con este propósito, se establece que todas las investigaciones deben ser revisadas por comités de ética en investigación independientes (Pautas CIOMS-OMS, 2016, Declaración de Helsinki, 2013, Art. 58, Código Civil). Son funciones del CEI, el “análisis de riesgos y beneficios, examen de procedimientos y garantías empleados para obtener consentimiento informado, seguimiento de los proyectos y análisis de los conflictos de interés” (Lolas S., 2001, p. 684).

El principal recurso con que cuentan los CEI para resguardar a las comunidades o poblaciones afectadas es la legislación, estableciendo que: “estos comités tienen poder de veto, esto significa que pueden rechazar un protocolo de investigación si no cumple con las pautas éticas establecidas” (Luna y Bertomeu, 2009, p. 4-5). Por ello, se encuentran facultados para exigir el cumplimiento de las normas y denunciar su transgresión. Según Achío Tacsan (2003):

El comité de ética de investigación es la instancia ejecutora de las normativas éticas, puede aprobar, solicitar modificaciones, rechazar y hasta suspender una investigación en marcha, ya que tiene la tarea de evaluar los diseños de investigación con el fin de salvaguardar la dignidad, derechos, seguridad y bienestar de todos los participantes actuales y potenciales de la investigación. Debe proteger la dignidad de las personas, más allá de las metas propiamente del estudio (p. 86).

Con respecto al rol de estos comités en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas, Rovalletti (2009) presenta diversos interrogantes que aluden a la satisfacción de los criterios utilizados y a la adecuación de las reglamentaciones existentes –creadas para los ámbitos de los ensayos clínicos– para este tipo de disciplinas. En este sentido, como se ha planteado con respecto a otras herramientas y actores en el campo de la ética en investigación, se vuelve necesario repensar el rol de los comités de ética al revisar proyectos de disciplinas de las ciencias humanas y sociales.

Por otra parte, se observa el concepto de autonomía asociado principalmente al de consentimiento informado. La *autonomía* es el principio que sustenta y da fundamento al consen-

timiento informado. El concepto de consentimiento que surge inicialmente en 1947 y que se denominó inicialmente como “consentimiento voluntario” (Código de Núremberg, 1947), refería a la no coerción y voluntariedad del participante de investigación como criterio para poder brindar un consentimiento válido en el marco de una investigación. La autonomía de los sujetos se ve problematizada cuando hablamos de un cierto grupo de participantes de investigaciones, denominados *vulnerables*. Se define así a “aquellos individuos, comunidades o sectores de la comunidad expuestos a recibir daño o abuso debido a que su autonomía se encuentra menoscabada o disminuida” (Cañete, Ghilhem y Brito, 2012, p. 124). Dentro del grafo se encuentra referenciados dos grupos considerados como vulnerables: menores y adolescentes, y pacientes.

Para problematizar el concepto de vulnerabilidad, puede hacerse referencia la propuesta de Luna (2008), quien plantea como este concepto ha sido utilizado para denominar a ciertos grupos que se considera necesitan protecciones especiales. De este modo el concepto toma una dimensión estática o rígida. La autora propone una versión dinámica del mismo a través de la noción de capas de vulnerabilidad. Esto permite conceptualizar la vulnerabilidad con un concepto móvil y diverso, sobre el cual el investigador puede trabajar en pos de brindar al participante herramientas para ejercer su autonomía en el mayor grado posible, y disminuir por ende su nivel de vulnerabilidad.

Las malas conductas en investigación y la dimensión de la responsabilidad

Otro aspecto relevante dentro de las temáticas de la ética en investigación son las malas conductas en investigación. Las malas conductas refieren a todas aquellos comportamientos que violan o trasgreden las normas éticas en investigación, desde la no implementación del consentimiento informado hasta las faltas en el momento de la divulgación de los conocimientos.

Al respecto pueden referirse vínculos con conceptos como *publicación científica*, *conflicto de intereses*, *malas conductas* y *fraude*. Y en un segundo nivel y asociados a estos: *plagio*, *integridad en la investigación*, *responsabilidad en la investigación* y *normas de publicación*. Se plantearán a continuación las definiciones de estos conceptos y los aspectos éticos que se vinculan a los mismos.

En la presente obra, abordaremos todo lo referido al campo de la publicación y sus consideraciones éticas en los capítulos 7 y 8. Por el momento, vamos a definir a la publicación como el final del proceso de investigación, en el cual se dan a conocer los resultados obtenidos en el mismo. Dentro de las pautas generales establecidas para que una publicación sea éticamente aceptable se encuentran: que los resultados serán veraces, que no haya tergiversación de datos, que no exista plagio, que haya reconocimiento de autoría de todos los participantes en la redacción del artículo, que estén a disposición los materiales y resultados de la investigación y que se dé cuenta de la fuente de financiamiento de los mismos (Declaración de Helsinki, 2013; Pautas CIOMS-OMS, 2016). Las conocidas Normas APA

de Publicación (Asociación de Psicólogos Americanos, 2010) establecen en su capítulo 1 las pautas éticas que se deberán atender al momento de publicar, destacando los valores epistémicos arriba enunciados.

Por otra parte, se entiende por conflictos de interés aquellos que se presentan “cuando hay un riesgo sustancial de que los intereses secundarios de una o varias partes interesadas en una investigación incidan de forma indebida sobre su juicio y de ese modo comprometan o socaven el objetivo primario de la investigación” (Pauta 25, Pautas CIOMS-OMS, 2016). Estos pueden darse por la presencia de influencias económicas o vínculos personales entre quienes no deberían existir (por ejemplo entre investigador y sujeto de investigación) porque podrían dar lugar a prácticas contrarias a las pautas éticas. Dado el riesgo que supone esto para la integridad de la investigación y la publicación de la misma es que las revistas científicas piden una declaración de conflictos de intereses a los autores (Avanzas, Bayes-Genis, Perez de Isla, Sanchiz y Heras, 2011).

En cuanto al concepto de fraude, puede asociarse a la falsificación o fabricación de datos. La fabricación implica “presentar o crear datos ficticios”, mientras que la falsificación supone la “manipulación de datos o procedimientos experimentales en orden de presentar los resultados deseados o evitar las complicaciones indeseables de la investigación que se esté realizando” (Laguna-Sanjuanelo et al, 2007, p. 69). Asimismo, dentro de conductas fraudulentas en la publicación científica, encontramos el plagio que es la “apropiarse de las ideas, procesos, resultados o palabras de otra persona sin otorgar los correspondientes créditos de autoría” (Silva Hernández, Llanes Cuevas y Rodriguez Silva, 2007, s/n).

Todas estas cuestiones pueden incluirse bajo la esfera más amplia la integridad y responsabilidad en investigación. La integridad es definida como un conjunto de buenas prácticas en investigación que implican distintas conductas como: la honestidad intelectual, detallar las contribuciones de otros autores, que las revisiones por pares sean justas, favorecer la interacción e intercambio entre comunidades científicas, transparencia ante la presencia de conflictos de interés, protección de los sujetos de investigación (sean humanos o animales), responsabilidad en la relaciones entre investigadores y participantes de investigación (Avanzas, Bayes-Genis, Pérez de Isla, Sanchis y Heras, 2011).

En cuanto a la responsabilidad, pueden tomarse los aportes de Sánchez Vazquez (2011) que plantea el concepto de responsabilidad prudente el cual refiere a que el investigador “tome en cuenta lo previsible, lo posible controlable y los efectos no esperados del encuadre investigativo” (p. 133). Según la autora, esta dimensión introduce un aspecto que va más allá del cumplimiento de la normativa y que plantea el análisis y juicio situacional de las cuestiones que acontecen en una investigación, guiada por los criterios de corresponsabilidad y cuidado del otro. Se asocia a la interpretación, lectura y accionar situado del investigador, quien si bien cuenta con la guía normativa, no debiera acatar heterónomamente este corpus deontológico, sino reflexionar en torno al mismo y aplicarlo desde una postura crítica y responsable (Calo, 2002, Sánchez Vazquez, 2011).

Problemáticas bioéticas de y en Latinoamérica

Puede hacerse referencia en última instancia a otro concepto de relevancia dentro de esta red de términos, como es *Latinoamérica*. Debe tenerse en cuenta que dado que se realizó una selección de revistas latinoamericanas, es esperable que aparezca este término, el cual remite al tipo de temáticas y problemáticas bioéticas que son particulares en esta región, así como los modos de abordaje posibles en ella.

Existen discusiones respecto a si es posible referirse a una Bioética Latinoamérica o a una Bioética en Latinoamérica (Álvarez-Díaz, 2012). En esta línea, y en función de las problemáticas regionales, se plantea si la ética en investigación en estas latitudes adquiere o no características particulares.

Como se planteó en el capítulo 1, uno de los problemas específicos de la región es la *desigualdad social*. Según Tealdi (2006) “la pobreza y las inequidades en América Latina forman parte del contexto regional sobre el cual debemos analizar las normas éticas” (p. 56), entendiendo que “la vulnerabilidad de las personas en situación de pobreza en América Latina les hace estar expuestas a la explotación en las investigaciones biomédicas” (Tealdi, 2006, p. 58).

Autores como Rodríguez Yunta (2009) destacan también las disparidades sociales son una característica de esta región, y como estas impactan en el sector de la salud, constituyendo así un tema de análisis para la bioética en Latinoamérica. En la misma línea, Peralta Cornielle (2017) comenta, citando a Salas, los problemas que deben ser jerarquizados dentro de una bioética en Latinoamérica, como: pobreza, violencia, desnutrición, enfermedades infecto-contagiosas, vulnerabilidad e inequidad social, todos ellas problemáticas que devienen de las condiciones de subdesarrollo y marginación en esta región.

También en este sentido se expresan La Rocca, Mainetti e Issel (2010), citando a Garrafa, quien refiere a problemas históricamente persistentes y emergentes en Latinoamérica. Dentro del primer grupo encuadran la exclusión social, la discriminación, la pobreza, la vulnerabilidad y el aborto; y dentro de los segundos, dan cuenta de los límites o fronteras del conocimiento, la genómica, los trasplantes de órganos y las tecnologías reproductivas.

En función de esto se hace hincapié en la necesidad de una Bioética en Latinoamérica que esté más centrada en aspectos políticos y sociales que en aspectos individuales, sanitarios y clínicos (Rodríguez Yunta, 2009; Peralta Cornielle, 2017). La visibilidad del concepto Latinoamericana nos ha llevado a presentar este breve recorrido por algunas problemáticas y aspectos contextuales para una ética en investigación en Latinoamérica; dentro de la cual la investigación psicológica es parte.

Tal como se sostuvo en el capítulo 1, el cuidado por los participantes con características expuestas de vulnerabilidad exige a los investigadores un compromiso no solo en el cumplimiento de la normativa, sino un posicionamiento ético frente a la misma y una actitud responsable ante el ejercicio de su actividad, evitando que sus derechos se vean avasallados.

Comentarios finales

En el presente capítulo se esbozaron algunos temas centrales que configuran el campo semántico de la ética en investigación, tal como este se estructura en el marco de la disciplina Bioética. Dado que surge asociada a las Ciencias Médicas, el discurso y modo de accionar, tanto en la planificación como en la evaluación de proyectos, suele estar asociado de modo hegemónico a ellas. Tenemos que tener en cuenta que esto no resulta del todo extrapolable al ámbito las disciplinas humanísticas, dentro de ellas, la Psicología.

Las Ciencias Sociales y Humanas dan lugar a diversas propuestas metodológicas, más allá de las que son características del ámbito biomédico, como los diseños experimentales y los ensayos clínicos. Asimismo se propone la utilización de instrumentos y herramientas de recolección de datos de distinta naturaleza, desde encuestas online o administración de instrumentos psicométricos hasta grupos focales y entrevistas en profundidad. Todos estos procedimientos exigen un tratamiento particular *in situ* del participante a cargo.

Por último, la diversidad de temáticas que se indaga la Psicología excede la prueba de un fármaco para una determinada enfermedad o la evaluación de una cierta técnica diagnóstica o de tratamiento; lo cual amerita la consideración de cuestiones éticas específicas que involucran estudio en grupos vulnerables como niños/as y adolescentes, personas con padecimiento mental o adultos mayores; todas ellas vinculadas a particularidades del contexto regional, como temáticas de exclusión, desigualdad social, violencia, cuestiones de género, entre otras.

Es en este sentido que se vuelve necesario re-pensar pautas éticas ya establecidas y consolidadas en los documentos internacionales provenientes del campo biomédico, como la implementación del consentimiento informado o las evaluaciones por parte de comités de ética en investigación, desde una perspectiva disciplinar diversa y compleja como es la que proviene del campo de la Ciencias Humanas y Sociales. Esto requiere tener en cuenta otros conceptos, como la vulnerabilidad, la responsabilidad, el posicionamiento crítico y reflexivo frente a la norma, y los aspectos contextuales de los ámbitos en los que se investiga. Las acciones y reflexiones propuestas redundarán en beneficio de una consolidación del ámbito investigativo psicológico y sus aspectos éticos, mejorando así las modalidades de relación entre investigador y participante en este campo del saber.

Referencias

- Achío Tacsan, Mayra. (2003). Los comités de ética y la investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, (99).
- Álvarez-Díaz, Jorge Alberto. (2012). ¿Bioética latinoamericana o bioética en Latinoamérica?. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 12(22), 7.
- Asociación Médica Mundial. (2013). Declaración de Helsinki. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. Recuperado de <<https://www.wma.net/es/policies->

post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>.

- Avanzas, Pablo; Bayes-Genisa, Antoni; Perez de Isla, Leopoldo; Sanchis, Juan y Heras, Magda. (2011). Consideraciones éticas de la publicación de artículos científicos. *Rev Esp Cardiol*, 64(5), 427-429.
- Calo, Orlando. (2002). La interacción del profesional con los códigos. *Revista Argentina de Psicología*, 34(45), 25-36.
- Cañete, Roberto; Guilhem, Dirce y Brito, Katia. (2012). Consentimiento informado: algunas consideraciones actuales. *Acta Bioethica*, 18 (1), 121-127.
- Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento (1979). Principios éticos y pautas para la protección de los seres humanos en la investigación. Washington DC, USA. Recuperado de <<http://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>>.
- Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas y Organización Mundial de la Salud (2017). Pautas Éticas Internacionales para Investigación y Experimentación Biomédica en Seres Humanos. Ginebra, Suiza. Recuperado de <https://cioms.ch/wp-content/uploads/2017/12/CIOMS-EthicalGuideline_SP_INTERIOR-FINAL.pdf>.
- Laguna Sanjuanelo, Sthepany; Caballero-Urbe, Carlo; Lewis, Vanessa; Mazuera, Santiago; Salamanca, Juan; Daza, William y Fourzali, Andrés. (2007). Consideraciones éticas en la publicación de investigaciones científicas. *Salud Uninorte*, 23(1).
- La Rocca, Susana; Mainetti, María Marta e Issel, Juan Pablo. (2010). Libertad, igualdad ¿y fraternidad? en el paradigma de la bioética latinoamericana. El aporte de la ética dialógica y de la ética de la liberación. *El Ágora USB*, 10(2), 483-494.
- Lolas Stepke, Fernando (2001). Aspectos éticos de la investigación biomédica. Conceptos frecuentes en las normas escritas. En *Pautas éticas de investigación en sujetos humanos: Nuevas perspectivas*, [Lolas S. y Quezada S. (Eds.), p. 65-70]. Programa Regional de Bioética OPS/OMS: Chile.
- (2003). Aspectos éticos de la investigación biomédica. Conceptos frecuentes en las normas escritas. [En *Pautas éticas de investigación en sujetos humanos: nuevas perspectivas*, F. Lolas S. y A. Quezada S. (Eds.), p. 65-70] Programa Regional de Bioética OPS/OMS: Chile.
- Luna, Florencia. (2008). Vulnerabilidad: la metáfora de las capas. *Journal of Bioethics*, 4 (3), 44-9.
- Luna, Florencia y Bertomeu, María Julia. (2009). Comités de ética en la Argentina. *Bioética*, 6(2), 183-7.
- Peralta Cornielle, Andrés (2017). Perspectivas para una Bioética latinoamericana. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (119), 105-113.
- Reich, Warren Thomas (1995). *Enciclopedia de Bioética*. Free Press: New York.
- Rodríguez Yunta, Eduardo (2009). Temas para una bioética latinoamericana. *Acta bioethica*, 15(1), 87-93.

- Rovaletti, María Lucrecia (2006). La evaluación ética en las ciencias humanas y/o sociales. La investigación científica: entre la libertad y la responsabilidad. *Acta bioethica*, 12(2), 243-250.
- (2009). *Los comités de ética de la investigación en ciencias sociales, entre exigencias y cuestionamientos. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto*
- Sábada, Javier (2004). *Principios de bioética laica*. Madrid: Gedisa.
- Sánchez Vazquez, María José (2011) *Ethos científico e investigación en Psicología. Memorias del 3er. Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología, Tomo 2*, pp. 129-134. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1459/ev.1459.pdf>.
- (2013). Responsabilidad ética del científico. Los principios y las reglas éticas en investigación con participantes humanos. En M.J. Sánchez Vazquez (Coord.) *Investigar en ciencias humanas: reflexiones epistemológicas, metodológicas y éticas aplicadas a la investigación en psicología*, (p. 96-115). Editorial de la Universidad de La Plata: La Plata. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/10915/27889>>.
- Santi, María Florencia. (2013). *Ética de la investigación en ciencias sociales. Un análisis de la vulnerabilidad y otros problemas éticos presentes en la investigación social*. Tesis doctoral. Recuperada de <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/1638/uba_ffyl_t_2013_se_santi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Santi, María Florencia y Righetti, Natalia (2007). Análisis del desarrollo de la ética de investigación en ciencias biomédicas y ciencias sociales. *Perspectivas bioéticas*, 12(23), 93-109.
- Silva Hernández, Dania; Llanes Cuevas, Raquel y Rodríguez Silva, Arlene (2007). Manifestaciones impropias en la publicación científica. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33.
- Sorokin, Patricia; Sotomayor Saavedra, María Angélica; Bennato, Mirtha; Cardozo de Martínez, Carmen; González, Marcela; Verges, Claude y Rueda Castro, Laura (2017). Ciencias sociales, humanas y del comportamiento: dificultades regulatorias en países latinoamericanos y su impacto en la investigación en salud. *Revista Grafía*, 14(1), 1-23.
- Tealdi, Juan Carlos. (2006). Historia y significado de las normas éticas internacionales sobre investigaciones biomédicas, En Genoveva Keyeux, Victor Penchaszadeh y Alya Saada (Coordinadores) (2006), *Ética de la investigación en seres humanos y políticas de salud pública* (pp. 33-62). Bogotá: UNESCO.
- Tribunal Internacional de Nüremberg (1946). Código de Nüremberg. Recuperado de <<http://www.bioeticanet.info/documentos/Nuremberg.pdf>>.
- Winkler Muler, María Inés y Letelier Soto, Antonio. (2014). ¿Una misma deontología para distintas ciencias? Revisión de pautas nacionales e internacionales en ética de la investigación científica. *Acta Bioethica*, 20 (1), 81-91.

SEGUNDA PARTE

Ética aplicada al proceso de investigación psicológica

CAPÍTULO 4

Ética en investigaciones psicológicas con niños: ¿consentimiento informado o asentimiento?

Sonia Borzi, Vanesa Hernández Salazar

y Natalia Soloaga Piatti

Los resultados y conclusiones que exponemos aquí, se desarrollaron en el marco del proyecto *El consentimiento informado en investigaciones psicológicas con niños. Consideraciones ético-normativas* (2016- 2017)⁴, cuyo objetivo principal consistió en analizar la especificidad que adquiere el consentimiento informado (CI) cuando se trabaja con población infantil.

Los niños y las niñas empiezan a ser considerados como sujetos de derechos plenos a partir de los cambios sociales e históricos que se fueron desarrollando desde mediados del Siglo XX, junto con la consolidación de la Doctrina de los Derechos Humanos. En consonancia con este reconocimiento, comenzaron a elaborarse documentos específicos como la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN - ONU, 1989) y su Observación Nro. 12 (ONU, 2009), donde se plasma el derecho del niño a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afecten, y a ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que lo involucre. Asimismo, y en atención a hacer efectivos los derechos mencionados, comenzaron a tenerse en cuenta las ideas y perspectivas de los niños, las niñas y adolescentes - especialmente en temáticas que los incumbran de modo directo-, incluyendo sus voces en algunas áreas de la investigación en ciencias sociales (Morrow, 2002; Barreto, 2011; Halsey, Murfield, Harland & Lord, 2006; Alexander & Moore, 2012), lo que provocó un enorme incremento de investigaciones con sujetos infantiles.

Considerando lo expresado en trabajos anteriores (Sánchez Vazquez y Borzi, 2014; Borzi, Peralta y Soloaga Piatti, 2013; Borzi, Peralta, Yacuzzi y Cabra, 2014), observamos que, en el campo de las investigaciones psicológicas con niños y niñas, se han originado diversos y numerosos desafíos prácticos e interrogantes éticos, los cuales requieren de nuevos análisis y reflexiones. Entre ellos, por ejemplo, surge el interrogante de cómo dar cuenta que el consentimiento ha sido dado de manera realmente voluntaria porque la información suministrada por el investigador ha sido completamente comprendida por el sujeto.

En el caso de la Psicología, si consideramos el *Código de Ética* de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEPPA, 2013) y del Colegio de Psicólogos de la Provincia de

⁴ Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo (Código N° PPID/S001), acreditado por la SECYT, UNLP. Directora: Lic. Sonia L. Borzi.

Buenos Aires (2000), constatamos que, si bien hay artículos que refieren al CI en investigación con sujetos humanos, no hay referencias explícitas a la responsabilidad del psicólogo para la investigación con población infantil (Borzi, Peralta y Soloaga Piatti, 2013). En el primero de ellos, se enuncian *Normas Deontológicas* generales; transcribimos las que hacen referencia a las prácticas de investigación con humanos:

1.- *Consentimiento informado*: 1.1: Los psicólogos deben obtener consentimiento válido de las personas que participan como sujetos voluntarios en proyectos de investigación (...). La obligación de obtener el consentimiento da sustento al respeto por la autonomía de las personas, entendiendo que dicho consentimiento es válido cuando la persona que lo brinda lo hace voluntariamente y con capacidad para comprender los alcances de su acto (...). Se entiende que dicho consentimiento podrá ser retirado si considera que median razones para hacerlo. 1.3: En los casos en los que las personas involucradas no se encuentran en condiciones legales, intelectuales o emocionales (...), los psicólogos deberán ocuparse de obtener el consentimiento de los responsables legales. 1.4: Aún con el consentimiento de los responsables legales, los psicólogos procurarán igualmente el acuerdo que las personas involucradas puedan dar dentro de los márgenes que su capacidad legal, intelectual o emocional permita (...).

4. *Investigación*: 4.3: Los psicólogos responsables de proyectos de investigación obtendrán el consentimiento de los sujetos o de sus representantes legales, con especial atención cuando la investigación pueda implicar consecuencias desagradables o daños potenciales. No será exigible el consentimiento cuando la investigación se asiente en encuestas anónimas u observaciones naturalísticas (no creadas en forma experimental); pero se tendrá particular cuidado en que el uso de tales técnicas así como la eventual publicación de los resultados no dañe la intimidad de las personas involucradas.

Por su parte, considerando los mismos aspectos que para la normativa anterior, en el *Código de Ética* del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires (2000) se expresa:

Cap. VI Investigación: Art. 37: En los trabajos de investigación, el psicólogo actuará respetando los derechos de los investigados en cuanto a ser consultados e informados de todo aquello que pudiera comprometer su salud, capacidad de decisión y participación en asuntos que afecten sus condiciones de vida. Art. 38: Queda absolutamente prohibida la realización de cualquier acto dentro de la investigación que pueda causar perjuicio a la persona.

Por otro lado, las prácticas, siempre situadas y singulares, presentan escenarios posibles en los que tanto la normativa vigente como el saber disciplinar aparecen tensionados por la falta de sistematización y acuerdo en la definición de conceptos centrales y necesarios para dichas prácticas. En este sentido, las nociones de *consentimiento* y *asentimiento*, ampliamente trabajadas en otras disciplinas tales como la medicina y la bioética, resultan fundamentales.

En el presente capítulo no intentaremos realizar un relevo exhaustivo de las diferentes definiciones de tales términos, sino poner de manifiesto la importancia de contar con herramientas teóricas, recortando algunas de las definiciones relevadas e indagando cómo han sido pensadas hasta el momento las relaciones posibles entre ambas nociones, y cuáles han sido sus implicancias para las prácticas profesionales y de investigación con niños y niñas. Asimismo, consideramos imprescindible reflexionar sobre los aportes que la Psicología está llamada a realizar, tanto en lo referido a los debates teóricos, como a los dilemas éticos que pudieran surgir en y de la práctica profesional. Así, proponemos un análisis crítico del tratamiento que recibe el CI y el asentimiento en investigaciones psicológicas con esta población, reconociendo que el consentimiento y/o asentimiento que el niño o la niña pueda brindar en investigaciones que lo involucran, se vuelve parte importante para el ejercicio y protección de sus derechos.

Recorrido previo

El proyecto de investigación en el que se enmarca esta presentación surge a partir de interrogantes en el marco de un proyecto anterior: *“La investigación con niños en Psicología del Desarrollo: dimensión ético-deontológica y sus implicancias en la responsabilidad del psicólogo”* (2013 - 2014). En cuanto comenzamos a recabar materiales bibliográficos, notamos una escasa producción teórica sobre el uso de CI en investigaciones con niños y niñas en general, situación que se agravaba cuando se hacía foco en la Psicología en particular (Borzi, Peralta y Soloaga Piatti, 2013). De modo similar, en el momento de analizar normativas nacionales e internacionales que regulan la investigación con población infantil, si bien hallamos referencias a que el niño o la niña podrán brindar su CI en la medida de sus capacidades, no aparecen claramente explicitados los fundamentos teóricos a partir de los cuales se considera o no posible la existencia de dichas capacidades. Encontramos términos como “madurez emocional”, “capacidad intelectual”, “comprensión”, “maduración individual”, “capacidad suficiente o insuficiente”, utilizados indistintamente y sin demasiados argumentos de por qué se recurre a ese término y no a otro, ni el significado del mismo. Pareciera subyacer a estas nociones la visión estándar de la Bioética, que considera como primordial la capacidad de agencialidad individual para hablar de autonomía y autodeterminación, tal como sostienen Beauchamp y Childress (1999).

Otro aspecto central a tener en cuenta respecto de la niñez, es el de su vulnerabilidad. Históricamente la infancia ha sido considerada vulnerable por constituir una minoría y, como tal, agrupada junto a otras minorías en función de las desventajas y de las acciones tendientes a contrarrestar el efecto de las mismas. Sin embargo, consideramos que es partiendo de las características diferenciales de la infancia, y haciendo énfasis en los aspectos positivos, ligados a las posibilidades de los sujetos, desde donde debe pensarse la vulnerabilidad.

Una de las especificidades de la infancia es la asimetría constitutiva, fundante, de la relación del niño con los adultos, la cual es siempre fuente potencial de vulnerabilización de sus dere-

chos. Sin embargo, la noción de capacidades progresivas, incorporadas al nuevo Código Civil y Comercial de la Nación (Ley 26.994 HCNA, 2014), podría considerarse un reaseguro -al menos parcial- en relación a lo antedicho, ya que tiende a poner el foco en lo que el niño y la niña pueden hacer, en nuestro caso, consentir y/o asentir.

La Rocca, Martínez, Rascio y Bajardi (2005), definen vulnerabilidad como:

la acentuada incapacidad de una persona de proteger sus propios intereses debido a impedimentos tales como su imposibilidad para dar un consentimiento informado, no poder recurrir a otra forma de obtener atención médica o de satisfacer otras necesidades costosas, o ser un miembro subalterno en un grupo jerárquico (p. 171).

Vemos como, si pensamos al niño como con un sujeto con capacidades en desarrollo, viramos el eje de análisis desde esta incapacidad de consentir, a la necesidad de analizar en qué condiciones debe dar el consentimiento, y velar por ellas.

En esta línea, Fernández y López (2005) proponen la utilización de la noción de *procesos de vulnerabilización*, entendidos como “el resultado manifiesto de políticas de vaciamiento de pertenencias comunitario-subjetivas que han sido funcionales al vaciamiento económico y político del Estado y sus instituciones, al quiebre de la sociedad salarial y del patrimonio nacional” (p. 133). Se resalta así la dimensión del poder que atraviesa a todos los fenómenos sociales y el papel del Estado en los mismos, en tanto encargado de diseñar e implementar las políticas públicas necesarias para garantizar los derechos de los sujetos.

Otro punto que este cambio de perspectiva trae aparejado en el análisis de la vulnerabilidad, es la inclusión en dicho análisis de las condiciones socio-históricas que determinan cualquier fenómeno social. En este sentido, la infancia no es vulnerable *per se*, sino que al generarse situaciones sociales, económicas, políticas, de fragilización de las condiciones materiales y simbólicas de un sector de la población, aumentan las posibilidades de que sus derechos sean vulnerados.

Los derechos de un sujeto son vulnerados no sólo cuando asistimos a la transgresión efectiva o la violación flagrante de alguno de ellos, sino que la falta de condiciones propicias para el ejercicio y efectivización de los derechos también podrían pensarse como generadores de vulnerabilización. En el caso del CI y del asentimiento, se viola un derecho cuando no se pide el consentimiento a un niño o una niña para participar de la investigación, pero también cuando no se toma en cuenta su singularidad al momento de transmitir la información, bajo la creencia de que un formulario genérico de CI que incluya todos los ítems formalmente requeridos sobre la información que es necesaria transmitir, es condición suficiente para que dicha información sea comprendida.

Asimismo, al profundizar en el análisis de la bibliografía recabada, nos ha llamado la atención el énfasis puesto por los autores (Ferrero, Lucero Morales y De Andrea, 2013; Sánchez Vazquez, 2013, por ejemplo) en la necesidad de superar algunos reduccionismos sobre el tema, tales como aquellos que lo conciben solamente como un requerimiento legal o un trámite

burocrático. Esta situación se agrava en tanto, al requerirse que los adultos responsables de los niños y de las niñas consientan por ellos, en muchas oportunidades se hace caso omiso de sus opiniones sobre las investigaciones, principalmente respecto de su interés en participar. Veremos que esta situación se encuentra parcialmente subsanada a través de la incorporación de la noción de asentimiento, como proceso complementario al de CI. Por otra parte, también hallamos autores (Carsi Bocanegra, 2010; Pomerantz & Handelsman, 2004) que señalan las características que debe tener la información brindada al sujeto al momento de solicitar el CI.

Tal como ya hemos anticipado, en este capítulo nos centraremos en analizar críticamente algunas nociones de CI y asentimiento seleccionadas, y la forma en que han sido implementados en las investigaciones psicológicas con niños y niñas. Asimismo, partir de los hallazgos encontrados en la lectura y análisis de la bibliografía revisada, nos interrogamos sobre los aportes que la Psicología está llamada a realizar sobre esta temática.

Algunas referencias acerca del CI en investigaciones

De modo general, podemos definir al CI como un proceso comunicacional, que vincula dos propósitos complementarios. Por un lado, es un modo de proteger la dignidad y los derechos de los sujetos que participan en investigaciones científicas; y por otro, permite a los científicos desarrollar sus investigaciones en un marco ético de conducta (Alby, Zuccheromaglio y Fatigante, 2014).

Para Garzón Díaz (2009), el CI es un proceso permanente que tiene lugar entre dos personas consideradas autónomas, en el transcurso de una investigación. Al hablar de proceso, tenemos que considerar que, lejos de ser un hecho puntual, acabado, es concebido como un proceso dialogado de intercambio, que puede ser revisado y reevaluado en cualquiera de las instancias de la investigación. Por otro lado, tampoco puede reducirse a un procedimiento meramente jurídico, debe ser, ante todo, una obligación ética.

Otra serie de consideraciones, relativas a la validez del consentimiento, permite situar los requisitos que debe cumplir el CI: que sea informado, comprendido por el sujeto -competente a nivel legal- y voluntario (Collado Madruga, González Sánchez, Odales Ibarra y Acosta Quintana, 2006). Para Barnett, Wise, Johnson-Greene & Bucky (2007), el CI es un proceso compartido de toma de decisión en el que el profesional comunica información suficiente a otro individuo de manera que él o ella tomen una decisión informada acerca de la participación en la relación profesional.

Teniendo en cuenta lo señalado, resulta indispensable analizar cuáles son los requisitos con los que debe contar un formulario de CI para que los sujetos puedan comprender aquello que se les desea comunicar. A la hora de presentar este formulario, debe explicarse qué implicancias tiene el estudio, cuáles son sus objetivos, cuáles son los beneficios y los posibles riesgos de participar en él. Según Mann (1994), quien propone que la validez del formulario depende de si es o no comprendido, es fundamental que éste sea confeccionado utilizando lenguaje

sencillo para que los sujetos puedan decidir si quieren o no participar en la investigación. No obstante, este autor pone de manifiesto que, a pesar de que los investigadores en algunas ocasiones no pueden dar cuenta de si los sujetos han comprendido o no la información ofrecida, deciden agregar más información en los formularios, lo cual atenta contra el requisito de su comprensión. En algunos casos el lenguaje utilizado, en el que se recurre a términos técnicos sobre cuestiones legales, dificulta el entendimiento y genera en los sujetos la impresión de que han perdido su derecho a demandar a los investigadores, o que el CI es un documento legal que solo sirve para proteger a los mismos. Otros factores a considerar en el diseño del formulario de CI son la edad del sujeto, su voluntad y curiosidad, su nivel educativo y la complejidad del estudio.

La obtención del CI debe sustentarse en un diálogo, tanto en el sentido de intercambio verbal entre sujetos, como en su connotación socrática de conversación que versa sobre un tema común. El marco de estos intercambios debería ser una relación intersubjetiva entre seres autónomos, en la que el investigador acompaña a quienes deben decidir si participarán o no de una investigación, en este proceso de toma de decisión. De este modo, el objetivo fundamental del CI se basa en la interacción constante entre los investigadores y los sujetos, y *no* en necesidades de tipo burocráticas relativas al resguardo y protección legal. En este sentido, la ética profesional constituye un aporte y soporte imprescindible para entender el proceso de CI, destacando el lugar privilegiado otorgado al otro en cuestión, desde una perspectiva centrada en la preocupación por el semejante desde una dimensión ética.

La importancia del asentimiento en el proceso de investigación

En este apartado nos centraremos en la concepción de asentimiento y en la importancia que este adquiere, especialmente para efectivizar el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas.

Desde la Real Academia Española (RAE), se define al asentimiento como: “*Acción de consentir*, es decir, la manifestación de la *voluntad expresa o tácita* por la cual un sujeto se vincula jurídicamente”. Wendler (citado en Carsi Bocanegra, 2010, p. 309) lo define como “un proceso en el cual se les da a los niños la información básica sobre un estudio de investigación y se les pide participar en la toma de decisiones”. Cocks (2006, citado en Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson, 2010) sostiene que la noción de consentimiento podría excluir a algunos niños, como aquellos en situación de discapacidad o refugiados, ya que no siempre es posible obtenerlo en esos contextos particulares; apoya el concepto de “asentimiento” como una opción sensible y apropiada para incluir a todos los niños y las niñas en las investigaciones sobre temas que los afectan. Sostiene también que la noción de asentimiento elimina la dependencia del niño o la niña respecto del adulto.

Como podemos observar, si bien hay una multiplicidad de definiciones, hay una recurrencia en los temas en los que hacen foco. Así, el asentimiento es concebido como como:

- Un proceso
- Una herramienta
- La manifestación de la voluntad de un sujeto
- Una opción más inclusiva, cuando el CI lo dan los adultos

Por las definiciones arriba explicitadas, el asentimiento constituye un concepto de gran relevancia y pertinencia en las investigaciones, ya que permite la inclusión de la voz de los niños y las niñas en las mismas. En muchos casos en los que adultos han brindado el CI, se considera que el asentimiento otorgado directamente por el niño o la niña constituye una herramienta complementaria, ya que permite indagar si hay concordancia entre el CI y su voluntad de participar en una investigación, a partir de actitudes, gestos, expresiones faciales, etc. Destacamos en este caso la importancia de los aportes de la Psicología en relación con la noción de asentimiento, por ejemplo, al señalar la necesidad de tener en cuenta estos indicadores conductuales como manifestaciones de la voluntad del niño o la niña para participar o continuar en la investigación, principalmente en casos en los que el lenguaje verbal aún no se ha desarrollado o no está disponible. En este sentido, consideramos al asentimiento como una herramienta adecuada para escuchar la opinión infantil, que respeta la totalidad de sus derechos y busca su acuerdo positivo. Además, puede ser considerado como una opción inclusiva, ya que contempla las características particulares del sujeto con el que se está trabajando.

Así como fueron puestos de manifiesto los requisitos que debe cumplir el CI, para el caso del asentimiento resaltamos la importancia de las características que la información otorgada debe tener: debe ser comprensible, fiable y acorde a las características del sujeto en cuestión.

Por último, es importante considerar que *no* todos los niños o niñas están en condiciones legales (o psicológicas) de consentir, pero sí todos pueden asentir. Esto resulta fundamental como criterio de exclusión o inclusión en las investigaciones, así como sujetos en situación de discapacidad o vulnerables, que por algún motivo no pudieran consentir; y para aquellos casos en los que, a pesar de haber dado el consentimiento, dan claras muestras de no querer participar o seguir participando en la investigación. Es responsabilidad del psicólogo investigador garantizar el cumplimiento de los derechos del niño y de la niña, y asegurar las condiciones para el asentimiento.

Reflexiones Finales

Sostenemos la necesidad de seguir profundizando en el análisis crítico de esta situación, considerando que se han originado nuevos y numerosos desafíos prácticos e interrogantes éticos en el campo de la investigación psicológica, con el incremento de la participación de niños y niñas en la misma. Pensamos que el consentimiento y/o asentimiento que el sujeto

pueda brindar en investigaciones que lo involucren, es fundamental para el ejercicio y protección de sus derechos.

En el análisis que realizamos, en función de la revisión de la bibliografía, nos centramos particularmente en las características del asentimiento y su importancia en el proceso de la investigación, porque consideramos a esta noción como complementaria de la de consentimiento. El asentimiento consiste en una herramienta procesual e inclusiva del niño o la niña en la toma de decisiones sobre su participación o no en determinada actividad investigativa, que pone de relieve la expresión de su voluntad (aun cuando ésta pueda ir en contra de los intereses de sus padres o tutores) y que legitima su decisión, más allá de que los adultos responsables hayan dado su consentimiento. Con esto se resalta, tal como ya mencionamos, que aunque no todos los niños y las niñas estén en condiciones legales o psicológicas de consentir, todos están en condiciones de dar o expresar de alguna manera su asentimiento.

Es en esta línea que se interpela el papel del psicólogo: hay una gran ausencia de estas consideraciones en las investigaciones con niños y niñas, así como escaso material y documentos publicados sobre la temática, lo cual resulta fundamental para que las investigaciones se desarrollen en un marco ético. En este sentido, es central la formación del psicólogo en el área, así como también es imperioso que se desarrolle material bibliográfico actualizado para poder orientar nuestra práctica.

Tal como se ha mencionado en las primeras páginas de este capítulo, la bibliografía está plagada de términos que han sido utilizados de forma indistinta, y cuya conceptualización tiene una larga tradición en Psicología. Sin entrar en disquisiciones sobre las diferentes corrientes teóricas en cuyo seno han surgido, ni sobre los debates que han generado, consideramos que los psicólogos investigadores tenemos la obligación de tematizar, producir conocimiento y proponer criterios comunes en relación al uso de conceptos tales como “capacidad”, “madurez”, “comprensión”, entre otros, contemplando la particularidad del caso y el contexto de aplicación. Por un lado, porque son conceptos que le competen al campo disciplinar y profesional de la Psicología. Y por otro lado, porque no debemos perder de vista la necesaria vinculación entre la producción académica y las demandas sociales, y creemos que este es el caso puesto que asistimos al uso indiscriminado e impreciso de categorías conceptuales que abonan la banalización de nuestra disciplina y sus alcances. Asimismo, es fundamental el intercambio con profesionales de otras disciplinas, que también se dediquen a la investigación con niños y niñas, como un modo de evitar que estas prácticas se perpetúen, así como para enriquecer nuestra labor.

Referencias

Alby, Francesca; Zucchermaglio, Cristina & Fatigante, Marilena (2014). Beyond the written words of informed consent: What participants would like to know about research, *Nordic Psychology*, 66 (2), 71-93.

- Alexander, Larry & Moore, Michael (2012). Deontological Ethics. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Stanford: Edward Zalta. Recuperado de <<http://plato.stanford.edu/archives/win2012/entries/ethics-deontological/>>.
- Barnett, Jeffrey; Wise, Erica; Johnson-Greene, Doug & Bucky, Steven (2007). Informed Consent: Too Much of a Good Thing or Not Enough? *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, No. 2, 179–186.
- Barreto, Maribel (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 635 - 648.
- Beauchamp, Tom y Childress, James (1999). *Principios de ética biomédica*. Barcelona: Masson.
- Borzi, Sonia; Peralta, Luciano y Soloaga Piatti, Natalia (2013). La inclusión de los niños en investigación y la responsabilidad del psicólogo. *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología (UNLP)*, Tomo I, pp. 143-150. Facultad. de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/10915/45291>>.
- Borzi, Sonia; Peralta, Luciano; Yacuzzi, Luciana y Cabra, Martina (2014). Consentimiento informado en investigaciones psicológicas con niños: antecedentes y normas éticas. *Memorias del VI Congreso Internacional de investigación y práctica profesional en Psicología*, (UBA), Tomo 4, pp. 44-48. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <<http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2014>>.
- Carsi Bocanegra, Eduardo (2010). Deber profesional de obtener el asentimiento del niño para participar como sujeto de investigación. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 67, N° 4, Julio-Agosto, 306-314. Recuperado de <<http://www.medigraphic.com/pdfs/bmhim/hi-2010/hi104b.pdf>>.
- Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires (2000). Código de Ética. Recuperado de <<http://www.colegiodepsicologos.org.ar/info/legislacion/textos/CodEtica.htm>>.
- Collado Madruga, Ana María; González Sánchez, Yamile; Odales Ibarra, Rogelio y Acosta Quintana, Leanne (2006). El consentimiento informado: un derecho de la niñez. Recuperado de <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/consentim_informado_derecho_ninez.pdf>.
- Fargas-Malet, Montserrat; McSherry, Dominic; Larkin, Emma & Robinson, Clive (2010). Research with children: methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research* 8 (2), 175-192. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/247757717_Research_with_children_Methodological_issues_and_innovative_techniques>.
- Federación de Psicólogos de la República Argentina (1999/2013). Código de Ética. Recuperado de <http://www.psicologos.org.ar/docs/Codigo_de_etica.pdf>.
- Fernández, Ana y López, Mercedes (2005). Vulnerabilización de los jóvenes en Argentina: política y subjetividad. *Revista Nómadas*. Departamento de Investigaciones de la Universidad

- Central, Bogotá, Colombia, N° 23, 132-39. Recuperado de <<http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/26-jovenes-contemporaneos-entre-la-heterogeneidad-y-las-desigualdades-nomadas-23>>.
- Ferrero, Andrea; Lucero Morales, Emilse y De Andrea, Nidia (2013). Una aproximación al CI en menores en Argentina a partir de la Ley de Salud Mental N° 26.657/10. *Memorias del V Congreso Internacional de investigación y práctica profesional en Psicología (UBA)*, Tomo IV (pp. 63-65). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <<http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2013>>.
- Garzón Díaz, Fabio (2009). Aspectos bioéticos del consentimiento informado en investigación biomédica con población vulnerable. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 9, (2), 8-27.
- Halsey, Karen; Murfield, Jenny; Harland, Jennie & Lord, Pippa (2006). *The Voice of Young People: an Engine for Improvement? Scoping the Evidence*. London: CfBT Education Trust. Recuperado de <http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/PDF/91151_VoiceOfYoungPeople.pdf>.
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (2014). Código Civil y Comercial de la Nación (Ley N° 26994). Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
- La Rocca, Susana; Martínez, Gladys; Rascio, Alejandra y Bajardi, Mirta (2005). La investigación biomédica y el consentimiento informado en el ámbito de las poblaciones e individuos vulnerables. *Acta Bioethica*, 11 (2), 169-181. Recuperado de <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-569X2005000200007&lng>.
- Mann, Traci (1994). Informed Consent for Psychological Research: Do subjects comprehend consent forms and understand their legal rights? *Psychological Science*, 5, 140-143.
- Morrow, Virginia (2002). The ethics of social research with children and young people – and overview. Recuperado de <http://www.ciimu.org/webs/wellchi/reports/workshop_1/w1_morrow.pdf>.
- Organización de Naciones Unidas (1989). *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <www2.ohchr.org/spanish/law/>.
- Organización de Naciones Unidas (2009). *Observación N° 12: El derecho del niño a ser escuchado*. Recuperado de <www2.ohchr.org/spanish/law/>.
- Pomerantz, Andrew & Handelsman, Mitchell (2004). Informed Consent Revisited: An Updated Written Question Format. *Professional Psychology: Research and Practice*, Vol. 35, No. 2, 201–205.
- Sánchez Vazquez, María José (2013). Responsabilidad científica del psicólogo en la percepción de estudiantes universitarios. *Psicogente*, 16 (29), 155-169. Recuperado de <<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1948/1864>>.
- Sánchez Vazquez, María José y Borzi, Sonia (2014). Responsabilidad del psicólogo en investigación con participantes vulnerables. El caso de los niños y las niñas. *Revista de Psicología. Segunda época*, 14, 90-108. Recuperado de <<http://revistas.unlp.edu.ar/RPSEUNLP>>.

CAPÍTULO 5

Investigación y consentimiento informado en pacientes embarazadas con cáncer de mama

Julia Fila

*Le debo a Ezequiel el haberme enseñado que la vida no es más que eso:
asomar la cabeza, para ver qué pasa afuera, aunque haya tormenta.*

ANTONIO SANTA ANA, Los ojos del perro siberiano

En ámbitos de las Ciencias de la Salud, existen algunas investigaciones que nos cuestionan particularmente en la relación instalada entre el profesional-investigador y el paciente-investigado. Cuando el otro –sujeto de nuestra investigación– es, además, alguien que está transitando un proceso de enfermedad, los interrogantes éticos que solemos formularnos toman matices diferentes: ¿En qué medida se podría afirmar que, en estas situaciones, el investigador y el investigado son semejantes? ¿Qué características propias toma la “relación disimétrica”? ¿Es el sujeto de la investigación siempre un sujeto sólo vulnerable? ¿Debería el investigador cuidar al sujeto-enfermo de la investigación? ¿Qué lugar tienen las decisiones y elecciones del sujeto-enfermo investigado?

Estas preguntas, entre otras, traen la problemática ética sobre la articulación posible entre los principios del respeto por la autonomía y la no maleficencia, básicos en Bioética, y la aplicación situada de la regla del consentimiento informado (CI) como procedimiento ético fundamental utilizado en investigaciones con humanos.

La ciencia es re-creada constantemente a través de una labor creativa, disciplinada y sistematizada del investigador, que aborda su objeto de estudio a través de particulares estrategias que él mismo irá construyendo, entre las distintas opciones que ofrece la pluralidad metodológica. Dadas las características singulares del objeto de estudio en Psicología –otros sujetos– se hace necesario concebir y llevar adelante las prácticas de investigación desde un compromiso ético, enmarcado en los Derechos Humanos, base doctrinal aceptada hoy día por todos los ámbitos de injerencia científico-profesional. Las reglas conforman la materialización del respeto por los principios y sus formulaciones son guías prácticas de acción dadas al investigador en términos ético-procedimentales. En este sentido, el CI es una de las herramientas éticas que posee el psicólogo investigador, en función de respetar la determinación del sujeto participante a la vez que brindarle información sobre el estudio a realizar y así obtener su colaboración.

Para comprender las prácticas éticas que los investigadores llevan a cabo bajo la forma de protocolos, se debe desandar el camino que ha llevado a la consumación de estos instrumentos. Prácticas que hoy en día se busca implementar asiduamente, son fruto del desarrollo de convenciones y años de trabajo en miras a la protección de los derechos de los sujetos.

Dada la disimetría entre los protagonistas en las situaciones profesionales –lo cual se aprecia rápidamente, por ejemplo, en la atención psicológica-, el ejercicio de una sabiduría práctica lleva a basar el encuentro profesional-paciente en *un pacto de cuidados*. (Ricoeur, 2008, p. 178).

A continuación, se desarrollará el devenir de la normativa vigente que acompaña y guía el quehacer del investigador, haciendo especial hincapié en lo que respecta a la labor del psicólogo que lleva adelante investigaciones con personas. Luego se pondrá en relación el principio del respeto por la autonomía y el principio de no maleficencia (o Inocuidad) como parte de la base normativa del *ethos* del científico (Sánchez Vazquez, 2011) del investigador. Para finalizar el trabajo se ejemplificarán estas cuestiones con una investigación donde el *ethos* científico prevalece sobre el ansia exploratoria del profesional, en la coyuntura particular de mujeres embarazadas con diagnóstico de cáncer.

Articulación entre principios éticos: respeto por la autonomía y no maleficencia

La ética es una disciplina filosófica que reflexiona sobre el fenómeno de lo moral, comprendiendo un conjunto de valores y principios transmitidos a través de las generaciones, que guían las acciones de las personas (Sánchez Vazquez, 2013). Como parte de la ética aplicada, se ciñe la ética profesional a la que pertenece la deontología profesional. Esta subárea está dedicada a enunciar prescriptivamente lo que los individuos deben hacer (o no) en el ejercicio de su actividad profesional. Se tiene por objetivo la regulación de las prácticas públicas; en función de ello, se estipulan los códigos deontológicos.

El Código de Núremberg (1947) fue el primer escrito normativo que delimitó una serie de consideraciones respecto a situaciones experimentales con personas. Tealdi (2008) lo sitúa junto con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) como el punto de partida de la Bioética, cuyo “núcleo de interés común son los aspectos éticos y morales, de valores, principios y virtudes, que problematizan la vida y la identidad, la integridad y la libertad, la atención y el bienestar de las personas y grupos comunitarios...” (p. XXIV). A ellos, han seguido una serie de documentos emanados de las diferentes asociaciones de profesionales y científicos a nivel internacional, regional y local con el claro objetivo de perfeccionar el núcleo normativo respecto a la situación de investigación con humanos.

De modo sintético, las ideas principales que sostienen son: que las personas que se sometan a tratamientos o participen de investigaciones estén previamente informadas acerca de las características de las mismas: duración, objetivos y métodos a implementar, así como también ser informados sobre posibles riesgos y/o beneficios que puedan ocurrir durante el proceso, o posteriormente. Otro aspecto en el que se detienen estos escritos es el lugar en el que posicionar al sujeto, para que tome la decisión de participar (o no) en las investigaciones o tratamientos mediante su libre elección, sin ningún tipo de coacción o engaño; en la medida que sus capacidades intelectuales le permitan decidir, habiendo recibido previamente la información necesaria para poder tomar la decisión. Asimismo se procura evitar sufrimientos físicos o psicológicos, protegiendo al sujeto contra daños.

Desde aquí puede vislumbrarse un derrotero de documentos internacionales de carácter vinculante y no vinculante, originadas en su mayoría en el campo de las Ciencias de la Salud, que han buscado regular el accionar de los profesionales que trabajan o investigan con personas. Los documentos giran en torno a dos principios fundamentales: el respeto por la autonomía y la beneficencia y su complementario, no maleficencia. El concepto básico es el de autonomía. Desde un modelo principialista, y siguiendo una definición estándar de autonomía, la idea de autogobierno de las ciudades ha sido traspasada a las personas con este término. Beauchamp y Childress (1999) sostienen que las acciones autónomas deben ser consideradas desde sus agentes, que actuarán: intencionadamente, con conocimiento y en ausencia de influencias externas que pretendan controlar un acto. Las dos últimas características nunca serán absolutas, pero no por ello, dejarán de ser autónomas. Lo más adecuado será plantear si la autonomía es suficiente en cada uno de los contextos. Los autores plantean la tensión entre autonomía y autoridad, sosteniendo que no son incompatibles. La crítica que hacen algunos autores a la primacía que han dado los códigos de ética a la autonomía en relación a la independencia, es que no deja visibilizar la importancia que tienen las relaciones íntimas y dependientes. “La vida en comunidad y las relaciones humanas proporcionan la base para el desarrollo del ser, y ninguna teoría defendible de la autonomía niega este hecho” (Beauchamp y Childress, 1999, p. 117). En esta línea los autores diferencian la autonomía que pueda tener una persona, del respeto por esa condición:

[Se debe] asumir su derecho a tener opiniones propias, a elegir y a realizar acciones basadas tanto en sus valores como en sus creencias personales (...) implica asegurar las condiciones necesarias para que su elección sea autónoma, mitigando los miedos y todas aquellas circunstancias que puedan dificultar o impedir la autonomía del acto (pp. 117 -118).

En estos casos es indispensable que al sujeto se le exponga la información necesaria para que pueda tomar decisiones. Los derechos en relación a la autonomía tienen que ser especificados en función del contexto, ya que parece haber un acuerdo en cuanto que en ocasiones esos derechos se encuentran limitados por los derechos de las demás personas.

Un límite a la autonomía estaría dado por el daño o perjuicio que el ejercicio de la misma pudiera producir en otra persona. En este sentido, la Asociación Americana de Psicólogos – APA- (2002), postula un código de conducta donde se proponen una serie de principios éticos de acción. Sin contar con un carácter de obligatoriedad ni el objetivo de imponer sanciones, han sido pensados como guía e inspiración del accionar profesional, basado en la persona moral autónoma. Estos principios generales son beneficencia y no maleficencia, fidelidad y responsabilidad, integridad, justicia, y respeto por los derechos y dignidad de las personas. En este caso en particular nos detendremos en los principios de no maleficencia y autonomía. En relación a ello:

Los psicólogos se esfuerzan por hacer el bien a aquellos con quienes interactúan profesionalmente y asumen la responsabilidad de no hacer daño. (...) tratan de salvaguardar el bienestar y los derechos de aquellos con quienes interactúan profesionalmente y de otras personas afectadas (...) Cuando aparecen conflictos entre las obligaciones o intereses de los psicólogos, intentan resolverlos de una manera responsable que evite o minimice el daño. Ya que los juicios y acciones científicos y profesionales de los psicólogos pueden afectar la vida de otros, están atentos a y se cuidan de factores (...) que pudieran llevar al mal uso de su influencia (p.4).

Este tipo de accionar por parte del profesional, se ha considerado tradicionalmente como un paternalismo.

Autonomía, vulnerabilidad y paternalismo profesional

En cuanto a la vulnerabilidad, Kottow (2004, citado en Rosas Jiménez, 2015) sostiene:

La descripción de vulnerabilidad es considerada como una descripción de integridad personal. El ser humano corpóreamente encarnado es visto como vulnerable en el sentido de poder ser dañado, sometido a riesgos y amenazas contra su integridad [...] Ciertamente, la característica de temporalidad y finitud de la vida humana indica que la condición humana es muy frágil. La vulnerabilidad significa que debemos vivir con la mortalidad (pp. 4-5).

En este sentido, se señala la diferencia entre los conceptos de vulnerado y vulnerable y la incapacidad en la toma de decisiones, ya que dicha propiedad no implica, necesariamente, una pérdida de la competencia mental. Desde un modelo biomédico estándar, Torralba Roselló (s/f), sostiene que el ser humano es vulnerable, pero a pesar de ser incluso más vulnerable que otros seres vivos, es más hábil para protegerse de esta vulnerabilidad. Además, tiene conciencia de la misma, se sabe finito y limitado. Así, por ejemplo, la enfermedad constituye una de las manifestaciones más plásticas de la vulnerabilidad humana. Hay varias formas de vulnerabilidad, puesto que: “no sólo se

deteriora y se estropea nuestra imagen exterior, sino también la dimensión social, psicológica y hasta interior de nuestro ser. Dada esta característica de todo ser humano, resulta fundamental e ineludible el ejercicio de cuidarle, de atenderle” (Torralba Roselló, s/f, p.3).

Por otro lado, una persona autónoma es aquella capaz de deliberar acerca de sus metas personales y de actuar en consecuencia. El respeto a la autonomía se llevaría a cabo dando valor a las opiniones y elecciones de personas autónomas, evitando obstruir sus acciones, cuando éstas no sean en detrimento de otros. Como plantea Rosas Jiménez (2015),

Dado que esa fragilidad o vulnerabilidad está arraigada al ser de la persona humana, a su hacer, y a su decir, toda ella es vulnerable y esto afecta a todas y cada una de sus dimensiones y facetas, incluso a su autonomía (Torralba). El principio de autonomía estará, por tanto, circunscrito a los límites que le establecen los principios de dignidad y vulnerabilidad, que pueden relativizar la libertad del paciente (Velásquez, 2012). Podemos decir que la vulnerabilidad no es un “freno” para la autonomía, es decir, no es un obstáculo, sino que es la piedra angular sobre la cual la persona humana podrá ser verdaderamente autónoma, sin pasar por encima de su propia dignidad ni de la de los demás, porque se reconoce frágil y acepta que es imposible que no sufra, y que los demás son también frágiles y deben ser respetados precisamente por dicha condición vulnerable (p. 8).

Entendemos la enfermedad “como forma de vulnerabilidad, de potencia menor- ya no puede ser concebida como puro defecto o falta; es ella misma fuente de respeto en tanto es una forma, otra, de desplegar el *conatus*” (Sánchez Vazquez, 2016b, p. 182).

El tema del paternalismo se hace presente en la situación de enfermedad y vulnerabilidad cuando se trata de accionar sobre pacientes. Siendo estos últimos sujetos vulnerables en intervenciones médicas e investigaciones, a la vez siempre está la posibilidad de la autonomía en cuanto a la toma de decisiones. Para superar la mera postura paternalista, sin caer en la *actitud de Pilatos* que lleva a desligarse de la responsabilidad que compete a un agente decisor (Siqueira, 2010), el investigador o profesional debería tener la iniciativa de explicitar la información necesaria al sujeto, sobre los procedimientos utilizados; cerciorándose que el paciente haya comprendido lo que se comunica. Es en esta interacción que se asentará la toma de decisiones por parte del sujeto involucrado.

Investigaciones con humanos en Psicología

Lo normativo y las reglas en investigación

Se sostiene que en el campo de la investigación la situación de exploración es por definición disimétrica, donde fácilmente quienes investigan pueden caer en la instrumentalización de los

sujetos de la práctica científica (Sánchez Vazquez, 2013). En atención a que esa escena se vuelva cuidadosa y respetuosa, es necesario implementar prácticas instrumentadas a partir de reglas específicas, tal como el CI.

Desde una perspectiva normativa, varios son los documentos y trabajos que desarrollan la vertiente principialista. Como ejemplo de ello, tenemos los Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos en investigación (1979) (Informe Belmont), a partir de los cuales se exige reconocer la autonomía de las personas: “Respetar la autonomía significa dar valor a las opiniones y elecciones de personas autónomas al mismo tiempo que se evita obstruir sus acciones, a menos que éstas sean claramente en detrimento de otros” (p.3). Este respeto se complementa con la exigencia de protección de aquellos que se encuentren con su autonomía disminuida: “Algunas personas necesitan protección completa, al punto de excluirlos de actividades que puedan lastimarlos” (p.3).

Ferrero (2000) sostiene que la responsabilidad científica en investigación y del tratamiento de la dimensión ética de la Psicología, fue cobrando en Argentina un perfil deontológico. Presenta la figura del psicólogo inmerso en tres niveles diferentes de compromiso: como *ciudadano*, alcanzado por las ideas de la Declaración de los Derechos Humanos (1948). Otro de los niveles en los cuales se encuentra inserto el psicólogo es como *profesional de la Salud*, ligado a la regulación que se viene describiendo en el presente trabajo. Por último, como *profesional de la Psicología* en nuestro país, la normativa vigente que encuadra el quehacer del psicólogo en su práctica así como en sus investigaciones es el *Código de Ética* de la Federación de Psicólogos de la República Argentina aprobado en 1999 y modificado en 2013. En este documento se considera un escrito promotor de derechos, debiendo tenerlo como base y estandarte en la práctica profesional. En él se delimitan una serie de principios que orientan el accionar del profesional, y en base a éstos se proveen normas deontológicas obligatorias que deben seguirse. Citamos por último, la *Ley Nacional de Salud Mental 26.657* (2010) que, con dificultades para instalarse en la práctica cotidiana, busca conmovir la lógica instituida, proponiendo un empoderamiento del sujeto en pos de la promoción y prevención de su salud mental.

Cobo Suero (2001) plantea que “cuando requerimos los servicios de un profesional, esperamos de él no sólo *competencia* (es decir, un dominio de los conocimientos teóricos y prácticos propios de su profesión), sino también una utilización adecuada de esa competencia, una *conducta profesional ética*” (p.7). Es posible extender este planteo a las investigaciones, donde se debería eliminar el famoso eslogan “el fin justifica los medios”, sentencia que en la historia de la humanidad ha socavado tanto la integridad física como psíquica de miles de personas.

En esta línea, se delimitan una serie de reglas éticas de la investigación que se desprenden de los principios propuestos en la Declaración Universal de Derechos Humanos, entre las cuales se encuentran: mantenimiento de la intimidad, no coacción, consentimiento informado, confidencialidad, protección contra daños, compartir los resultados, comunicación, distribución de los beneficios. Sánchez Vazquez (2013) sostiene al respecto “Los principios éticos (...) conforman las garantías sobre los que se basan las reglas éticas de la acción investigativa. Las re-

glas contextualizan la responsabilidad en términos ideales, esto es, del deber-ser en consonancia con el saber-hacer” (p.107).

Línea hermenéutico-narrativa en investigación

Respecto al juicio médico, Ricoeur (2008) sostiene que este accionar abarca tres niveles: el prudencial, para realizar un juicio en situación a partir de lo acontecido con otro en el encuadre, el deontológico, teniendo en cuenta la norma para deliberar más allá del caso particular y donde se incluyen los códigos de ética profesional; y el reflexivo, el que intenta realizar una conjunción entre el juicio prudencial puesto y el deontológico (Sánchez Vazquez, 2016a).

Tal como se sostuvo en el capítulo 1 de la presente obra, pensando en superar la perspectiva principialista, la apertura a una nueva línea de estudio de corte hermenéutico-narrativo permite considerar al sujeto indagado como un participante corresponsable y autodeterminado, aún en una situación vulnerable y disimétrica, tal como se plantea en el encuadre de investigación.

Como expone Del Valle (2008), la enfermedad compromete al cuerpo pero también a la historia de vida. En este sentido, la enfermedad deja de concebirse únicamente como extraterritorialidad respecto del sujeto, como usualmente se lo considera desde el campo de la Biología. Se ponen en juego otros niveles de sentido, donde la enfermedad puede subjetivarse de una forma íntima por cada paciente en particular. Se puede pensar en el concepto de dolor total (Holland, 1998) donde el padecimiento del sujeto expresado en el cuerpo sufriente no tiene origen únicamente en aspectos biológicos; en éste se imbrican cuestiones socioculturales, aspectos psicológicos y preocupaciones existenciales formando esa totalidad. Este sufrimiento conlleva un sentido que requiere ser comprendido. “La interpretación que atribuya a lo que le está pasando, con su propia carga simbólica, es ajena al cauce interpretativo de la razón científica” (Del Valle, 2008, p.570). Y es a través de la narrativa, inherente a la condición humana, es que el sujeto encuentra un recurso a través del cual consagrarse autor de su historia de vida a modo de biografía. “La narrativa es una mediación simbólica en la otorgación de sentido y conformación de una subjetividad particular” (Del Valle, 2008, p.570).

La regla del consentimiento informado en clave narrativa

Se puede definir el consentimiento informado como “la aceptación voluntaria a participar a partir de la información relevante recibida” (Sánchez Vazquez, 2013, p.110). Por su parte Luna Orozco (2008) sostiene, esclareciendo, que entender el CI como un documento legal-general de presentación y aceptación del tratamiento o investigación es una definición limitada. Importante para la protección del profesional en su hacer, pero no se brinda lugar a pensar la diversidad e individualidad intrínseca de cada sujeto, colocándolo en un contexto generalizado.

Plantea que, a este concepto es necesario agregar los términos de esclarecido y particularizado; priorizando en la regla la necesidad de que la información sea entendida y asumida por el participante; por lo que “debe ser brindada previamente con una *actitud afectiva* que muestre y demuestre sinceridad, solidaridad y benevolencia”. (p.224).

Este conjunto de actitudes esperables se vuelven parte de un *ethos* profesional de calidad, más allá del nivel burocrático que encierra el cumplimiento de una regla (Sánchez Vazquez, 2013). El científico-profesional no centra sólo su interés en no incumplir con lo prescripto –lo cual podría llevarlo a cometer imprudencia, impericia o negligencia en términos de una responsabilidad jurídica-; sino, sobre todo, en basar su encuentro con el otro de su práctica en un acuerdo de corresponsabilidad.

Retomando la línea narrativa e interpretativa, se podría pensar, entonces, el CI no sólo como una regla normativa que protege al investigador e investigado, sino como un procedimiento a través del cual se posibilitaría establecer confianza, permitiendo al investigado desplegar su perspectiva, a propósito de su vivencia sobre la enfermedad y su propia vulnerabilidad; posibilitando así su expresión y llegando a una decisión conjunta, que involucre no sólo a los profesionales en uso de sus saber-hacer, sino a otros actores participante del proceso de toma de decisiones –paciente, investigado, familiares, entre otros-..

Ejemplo de investigación con humanos y articulación con las reglas éticas: un caso de embarazo y cáncer

Como ejemplo del recorrido conceptual que se ha esbozado en este trabajo, se presenta una investigación chilena enmarcada en un trabajo de tesis de dos estudiantes de la Facultad de Medicina (Universidad Austral de Chile) para obtener el grado de Licenciado/a en Obstetricia y Puericultura, cuyo eje ha sido la exploración de las percepciones y vivencias de un grupo de mujeres que fueron diagnosticadas con cáncer de mama durante el embarazo.

La investigación se presenta desde un enfoque cualitativo y presenta un diseño de tipo: transversal, ya que los datos son recolectados en un único momento; exploratorio, puesto que se aborda un tema de vacancia en su país de origen; y descriptivo, porque se busca proporcionar las características de una situación o fenómeno determinado. El objetivo de la misma versa en “conocer la forma en que se vieron afectadas estas mujeres en los ámbitos emocional y personal, así como el modo en que lograron enfrentar el cáncer de mama, asociado al embarazo” (García Pinto y González Soto, 2008, p.23).

La elección de este estudio se considera relevante respecto del proceder ético de los investigadores, teniendo en cuenta la coyuntura de esta enfermedad en un periodo significativo como es el embarazo. En relación a la articulación anteriormente planteada entre el principio de autonomía y el concepto de vulnerabilidad, cabe considerar el caso de particular de vulnerabilidad en el que se encuentran las mujeres con diagnóstico de cáncer en la situación particular de estar cursando su embarazo.

La investigación tuvo un enfoque cualitativo, de tipo transeccional, exploratorio y descriptivo. El diseño corresponde a un estudio de casos instrumental, con muestra intencional. El procedimiento llevado a cabo por los investigadores para la recolección de datos fue una entrevista en profundidad, de carácter individual; triangulada con una observación registrada en notas de campo sobre el lenguaje no verbal de las pacientes y/o situaciones específicas relevantes que pudieran ocurrir.

En relación al tema abordado “permitía ahondar en los aspectos más íntimos y privados de las informantes con un mayor nivel de profundidad”. Es de destacar los cuidados procedimentales que los profesionales tuvieron en cuenta para el momento de la obtención de información, entre ellos: “el espacio físico en donde se llevó a cabo la recogida de datos fue determinado por las informantes, con el fin de generar la confianza necesaria para abordar la intimidad de sus vivencias y así lograr obtener los discursos de una forma más fluida y continua” (García Pinto y González Soto, 2008, p. 25). Cumpliendo con las reglas éticas derivadas del principio del respeto por la autonomía, a todas las participantes se les solicitó el CI y firmaron un protocolo *ad-hoc*. Este protocolo modelo fue publicado por los investigadores al momento de comunicar su estudio (véase Anexo 1, p. 71). Finalmente, los investigadores se comprometieron a mostrarles el trabajo terminado –los resultados–, en caso que las participantes quisieran leerlo.

Cabe señalar que, a pesar de las consideraciones enumeradas, los investigadores se vieron envueltos en una actitud paternalista durante su labor. Esta situación se dio cuando se abstuvieron de comunicarse con otra potencial participante, ya que consideraron que la misma se encontraba en un momento particular de post parto con su hijo enfermo, decidiendo que no era éticamente adecuado contactarla debido a la extrema vulnerabilidad a la que se encontraba expuesta. En este sentido, se podría pensar que esta actitud paternalista, llevada a cabo bienintencionadamente como una acción cuidadosa por parte de los profesionales que investigan, socava la autodeterminación de la mujer en cuestión; puesto que se realizan presuposiciones respecto de su estado y, al no convocarla, no le brindan la oportunidad para que ella misma tenga pueda decidir si desea participar o no en la investigación propuesta. En esta línea, puede pensarse que el paternalismo débil sería la actitud esperable desde el *ethos* de calidad, puesto que este modo paternalista habilitaría una acción prudente. Por ejemplo, podrían tomarse otros cuidados al pedirle su participación –tales como, tiempo de la entrevista, lugar, características del entrevistador, y demás–; y mantener siempre como hipótesis la autonomía de la participante, ayudando o decidiendo por ella en el caso en que estime que otros elijan en su lugar, pero respetando su decisión final sobre su posible participación y el modo de implementarla.

Validez convergente de la investigación

Mendizábal (2006) postula que no existe aún una respuesta acabada para definir los criterios de calidad en una investigación cualitativa, sino que la misma se sirve de la conjunción de varios criterios relacionados. Uno de ellos repara en los procedimientos utilizados para la ob-

tención de los resultados. Así, será valorado que el investigador justifique las decisiones que haya tomado a lo largo del proceso.

Desde Guba y Lincoln (1985; en Mendizábal, 2006), la autora presenta la redefinición de los criterios de calidad, -tradicionalmente utilizados en los enfoques cuantitativos- para el campo de los diseños flexibles de investigación, a saber: 1) credibilidad; 2) transferibilidad; 3) seguridad/auditabilidad y 4) confirmabilidad. En cuanto al primero, la confianza en el estudio es evaluada no sólo por los resultados de la misma sino por el proceso llevado a cabo para obtenerlos. La autora detalla una serie de “procedimientos indicados en el diseño, como recursos para garantizar la validez o credibilidad del proceso” (p. 92). Este trabajo se focalizará sólo en aquellos procedimientos que han sido utilizados en la investigación de mujeres embarazadas con diagnóstico de cáncer, tomada como ejemplo. Es así como entre los procedimientos se encuentra el “*compromiso con el trabajo de campo*: realizarlo en forma responsable, observando y relevando información durante todo el tiempo necesario; registrar las diversas miradas de todos los participantes que permitirán respaldar las conclusiones; redactar notas exactas, completas y precisas; diferenciar entre los datos y las propias interpretaciones.”(p.92). En este sentido, las entrevistas de la investigación fueron grabadas y el lenguaje corporal fue registrado a través de notas escritas. Otro de los procedimientos llevados a cabo con estas mujeres fue el *control de los miembros*. “Implica dejar constancia de que se solicitará a los entrevistados una lectura crítica de los diversos documentos de la investigación, para que evalúen la calidad de las descripciones, el relevamiento de todas las perspectivas y la captación de su significado” (p.94).

Respecto al criterio seguridad/auditabilidad se señala la oscilación que pueden tener las respuestas de los sujetos en investigaciones cualitativas dependiendo del contexto y el momento en que realiza, así como de sus técnicas. En la investigación tomada como ejemplo se consideró que fueran las mujeres quienes eligieran el espacio físico donde preferirían ser entrevistadas.

Además, cabe considerar el empoderamiento –como quinto criterio de calidad agregado en investigaciones cualitativas-, que pudo haber producido la investigación en las mujeres entrevistadas, ya que en su mayoría ha transitado su padecimiento más de tres años atrás. Los encuentros pudieron haber propiciado el recuerdo, su relato y abrir camino hacia una nueva elaboración, *a posteriori*, de aquel momento coyuntural en sus vidas. Una mirada de esa situación pasada situada en una posición distinta: con su hijo/a ya nacido/a y con remisión de la enfermedad.

A modo de conclusión

Por una parte, este recorrido se ha centrado en establecer la perspectiva principalista en relación a las investigaciones con humanos, en tanto se explicitaron los principios y reglas éticas necesarias para llevarlas a cabo. Por otro lado, se ha intentado poner de relieve a través del

ejemplo presentado, de qué modo son necesarias prácticas ético-profesionales atentas a la particularidad del caso.

En lo que respecta a la investigación tomada como ejemplo, se puede señalar la posición ética de los autores, la cual pudo propiciar en los sujetos su autodeterminación y empoderamiento en acciones concretas como la elección del ambiente en el que se sintieran más a gusto para llevar adelante la investigación. Asimismo, una vez concluida la misma, conforme al consentimiento informado previamente firmado, fueron las participantes quienes leyeron los datos elaborados decidiendo si aceptaban que se publicaran o no. Esta actitud ético-profesional ha combinado a la vez lo normativo general y lo reflexivo particular, posibilitando pensar su condición no como un *déficit*, sino desde su carácter privativo. Se pretende en este sentido, destacar la posibilidad de empoderamiento de la cual son capaces los sujetos a pesar de estar inmersos en la serie de coyunturas y vulnerabilidades antes mencionadas. Los mismos han tenido el derecho de ejercer su autodeterminación, siendo informados y tomando decisiones durante la investigación.

Apelamos a adoptar una posición crítica frente a nuestro trabajo y a re-pensarnos como investigadores reflexivos, asumiendo que, a pesar de formar parte de una relación disimétrica, estamos frente a sujetos con padecimientos específicos, siempre con plenos derechos, que toman decisiones respecto del proceso del cual forman parte y necesitan ser reconocidos en ese lugar de autodeterminación posible.

Referencias

- American Psychological Association (2002). *Ethical Principles of Psychologist and Code of Conduct*. *American Psychologist*, 57 (12), 1060-1073. Enmienda 2010. Traducción: Cátedra de Psicología, Ética y Derechos Humanos, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/Codigo_APA.pdf.
- Beauchamp, Tom y Childress, James (1999). *Principios de Ética Biomédica* Barcelona: Masson.
- Cobo Suero, Juan .M. (2001). *Ética profesional en ciencias humanas y sociales*. Murcia: Huerfano Fierro
- Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento (1979). Principios éticos y pautas para la protección de los seres humanos en la investigación. Washington DC, USA. Recuperado de <http://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>.
- Federación de Psicólogos República Argentina (2013). Código de Ética. Recuperado de http://www.psicologos.org.ar/docs/Codigo_de_etica.pdf.
- Ferrero, Andrea. (2000). La ética en psicología y su relación con los derechos humanos. *Fundamentos en Humanidades*, Vol 1, N° II, pp. 21–42.

- García Pinto, Nelson y González Soto, Sholeh. (2008). Percepciones y vivencias de mujeres que padecieron cáncer de mama durante el embarazo entre los años 1990 y 2007, en dos comunas de la Región de los ríos. (Tesis de grado). Chile. Recuperado de <<http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2008/fmg216p/doc/fmg216p.pdf>>.
- Holland, Jaime (1998). *Psychooncology*. New York: Oxford University Press.
- Ricoeur, Paul (2008). *Lo justo*, Vol 2. Madrid: Trotta.
- Rosas Jiménez, Carlos (2015). La vulnerabilidad humana: ¿Un freno a la autonomía? *Revista de Bioética Latinoamericana*, 16, 1-16. SSN: 2244-7482. Recuperado de <<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/40975/articulo1.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>.
- Sánchez Vazquez, María José (2008). Ética y profesión: la responsabilidad en términos de prudencia responsable. El caso de la psicología. *Fundamentos en Humanidades*, Año IX - Número I, pp. 145-161.
- (2011). *Ethos científico e investigación en Psicología. Memorias del 3er. Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología*, Tomo 2, pp. 129-134. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1459/ev.1459.pdf>.
- (2013). Cap. 3: Responsabilidad ética del científico. Los principios y reglas éticas en la investigación con participantes humanos. En M.J. Sánchez Vázquez (Coordinadora) (2013). *Investigar en Ciencias Humanas*. Reflexiones epistemológicas, metodológicas y éticas aplicadas a la investigación en Psicología (pp. 96-115). La Plata: Edulp. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/10915/27889>>.
- (Coordinadora) (2016a). *Contribuciones éticas al ámbito científico y profesional de la Psicología*. La Plata: Edulp. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/10915/54177>>.
- (2016b). El sujeto ético y la situación de autonomía-vulnerabilidad humana en la infancia: El caso de los niños con discapacidades. Tesis Doctoral. Inédita. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/10915/61246>>.
- Tealdi, Juan Carlos (Dir.) (2008) *Diccionario latinoamericano de bioética*. Bogotá: UNESCO-Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161848>>.
- Torralba Roselló, Francesc. (s/f). Principios Europeos de la Bioética. Módulo I. En *Historia de la Bioética*. Institut Borja de Bioètica. Universitat Ramon Llull. Recuperado de <http://www.rlillo.educlsalud.cl/Capac_Etica_BecadosAPS/Principios%20europeos%20de%20la%20bioetica%20F%20Torralba.pdf>.

CAPÍTULO 6

Diseños de estudio de caso/s en Psicoanálisis Su caracterización ético-procedimental

María José Sánchez Vazquez y Julia Zurita

La modelización de los Diseños de estudio de casos/s (DECs) ha sido debatida en diversos ámbitos metodológicos. En la actualidad, existen problemáticas particularmente relevantes para la elección de este tipo de diseños (Sánchez Vazquez, Azcona, Borzi, Cardós y Morales, 2017):

En primer lugar, hay que poder evaluar la adecuación entre diversos aspectos que refieren a la pertinencia del planteamiento del problema, la enunciación de sus objetivos, los casos seleccionados, las técnicas e instrumentos aplicados y al alcance interpretativo o intención explicativa de la investigación. Todos estos aspectos suelen ser relevantes para su evaluación por parte de instancias institucionales tales como comisiones de pares, expertos de referencia u otras autoridades pertinentes. Las investigaciones psicoanalíticas se caracterizan por el uso de estudio de caso/s (ECs) debido a su potencial heurístico y ejemplificador; siendo pues de suma importancia la clarificación respecto de los procedimientos metodológicos utilizados y su concordancia con los objetivos -ideográficos o nomotéticos- seleccionados.

En segundo lugar, cada DECs se caracteriza por un estilo investigativo, procedente, en general, del enfoque o perspectiva seguida. Desde este punto de vista, el DECs seleccionado suele relacionarse con opciones onto-epistemológicas específicas y tradiciones de investigación en su base (véase, por ejemplo, Vasilachis de Gialdino, 2007). La explicitación de los supuestos considerados permite entender qué coordenadas epistémicas acordes guían el diseño en cuestión. Justificar desde el punto de vista epistemológico una investigación psicoanalítica con ECs fortalece su diseño.

En tercer lugar, la utilización de métodos científicos en investigaciones con humanos no puede volverse una aplicación cuasi mecánica de sus procedimientos. Según Stake (1999), “muchos estudios cualitativos [de ECs] son estudios personalistas. Los temas impersonales que se aplican a seres humanos observados con detenimiento se convierten en temas personales. [En los DECs] la intimidad siempre se encuentra en peligro” (p. 49). Desde lo ético, las acciones científicas son el producto de un complejo proceso cognitivo, actitudinal y evaluativo respecto de lo estudiado. Según Sánchez Vazquez (2011), este complejo proceso circunscribe el ethos científico, y como tal no comporta un epifenómeno del proceso de indagación, ni puede limitarse a la mera aceptación heterónoma de un conjunto de principios y normas prescritas. Más que eso, a partir de una postura de respeto y cuidado por el otro que

participa en la escena investigativa, se vuelve prioritaria la atención deliberada sobre lo particular-situacional. Como parte de las investigaciones que indagan circunstancias particulares, los DEC's implementan procedimientos metodológicos que permiten la indagación de aspectos privativos e íntimos de la/s persona/s: técnicas que incorporan entrevistas en profundidad semiestructuradas o libres; uso de historias de vida, testimonios, biografías y/o autobiografías; observaciones en contextos cotidianos; lectura de diarios, documentos personales, epístolas, entre otros varios. Las investigaciones de corte psicoanalítico conforman un notable ejemplo de la situación intersubjetiva disimétrica generada en todo encuadre científico con humanos, donde el participante es expuesto a una situación de mayor vulnerabilidad respecto del profesional que, desde su rol, direcciona discrecionalmente el estudio en pos de obtener datos situacionales, personales o íntimos.

Sin desatender los aspectos epistemológicos y metodológicos, ya detallados en trabajos anteriores (Zurita, 2018; Sánchez Vazquez, Azcona, Morales y Barbero, 2016; Sánchez Vazquez, Azcona y Morales, 2015), vamos a centrarnos, en lo que sigue, en algunos aspectos ético-procedimentales del uso de DEC's en Psicoanálisis.

Los DEC's en las investigaciones psicoanalíticas

A pesar del uso frecuente que el Psicoanálisis realiza de los EC's, no suele establecerse un marco referencial sobre los componentes epistemológicos y metodológicos que acompaña estas investigaciones al interior de la disciplina misma. Sin embargo, es posible distinguir, desde mediados del siglo XX, dos tipos de líneas referidas a la investigación en este ámbito: las que destacan una actitud clínica y las que incorporan y utilizan procedimientos formales (Perron, 1999). Una distinción interesante es la que plantea Zukerfeld (2009), señalando una dicotomía entre lo que denomina la investigación psicoanalítica -utilización del método freudiano exclusivamente en la situación analítica- y la investigación en Psicoanálisis -el tratamiento de los problemas metodológicos asociados a la práctica analítica-. La dicotomía hace referencia a dos actividades disímiles que suelen confundirse: curar e investigar (Azcona y Zurita, 2017). Así, desde Zukerfeld (2009), la investigación psicoanalítica utiliza el método de atención flotante y asociación libre de manera exclusiva; en tanto la investigación en Psicoanálisis incorpora otros tipos de estrategias metodológicas, combinadas con los estudios de situación analítica.

Estudios locales realizados por fuera del Psicoanálisis, relacionados a indagar los DEC's como tipos de investigación en Ciencias Sociales y Humanas, han arribado a algunas conclusiones relevantes para el área del Psicoanálisis. Por ejemplo, los resultados de Azcona y Morales (2016) sugieren que, en general, existe una tendencia a mantener una escasa explicitación de aspectos metodológicos en el uso de DEC's en esta área; a partir de lo cual, resulta difícil su caracterización. En los casos en que los elementos metodológicos son expuestos, suele prevalecer un uso ejemplificador, con diversas intenciones cognoscitivas: ilustración de la teoría, pretensión de corroboración de aspectos conceptuales, problematización de aspectos teóricos o técnicos; comprensión del caso por su inclusión en una clase típica, entre otras.

En este estado de situación, surgen diversos interrogantes a la hora de evaluar este tipo de estudios; entre ellos: ¿Con qué objetivos investigativos se utilizan los ECs en el Psicoanálisis actual? ¿Qué tipología actual puede presentarse respecto de su uso?, ¿De qué modo se relacionan los componentes metodológicos con los supuestos epistemológicos sustentados en las investigaciones psicoanalíticas al utilizar ECs?

Estos interrogantes principales suelen ponerse en relación con algunas problemáticas típicas de los DEC de procedencia cualitativa. La consideración de que las investigaciones psicoanalíticas mantienen una perspectiva de corte cualitativa, incluyen estos problemas particulares. Según Flybjerg (2004) existen malentendidos sobre las características de los ECs que suelen circular en ámbitos académicos. Para el caso del Psicoanálisis, los errores giran en torno a estas cuestiones principales: en primer término, no es posible realizar generalizaciones a partir de un EC; por otro lado, este tipo de estudios es útil sólo en las primeras etapas de una investigación y no resulta apropiada para comprobación hipótesis y, finalmente, el ECs presenta un sesgo confirmatorio de las concepciones preestablecidas del investigador. Estas afirmaciones, según el autor, suelen desestimarse si tenemos en cuenta que, en la historia de la ciencia moderna en adelante, es posible hallar generalizaciones a partir de un solo caso o pocos. A ello hay que agregar que no siempre es un objetivo epistémico la generalización universal, ni la puesta a prueba de una hipótesis o conjunto de ellas. Por otra parte, se señala que la falsación de hipótesis puede producirse con la sola observación de casos que las contradicen, estimando entonces su papel en la evaluación crítica de las teorías y no sólo en la etapa del descubrimiento. En relación al último aspecto señalado –el sesgo confirmatorio por parte del investigador–, aunque esto pueda discutirse desde el punto de vista epistemológico, nos resulta interesante porque trae a escena precisamente la presencia del sujeto que investiga y su trabajo con el caso –otro/s sujeto/s–.

Lo ético-procedimental en la implementación de un DEC en Psicoanálisis

Respecto de la responsabilidad ética del investigador, y como parte de la cultura científica, se ha podido establecer el pasaje de un período hegemónico conocido como la etapa de la concepción heredada de la ciencia, neutral valorativamente, hacia un mayor compromiso ético del investigador, revirtiendo así su imagen neutral por una mayor sensibilidad y conciencia respecto de su responsabilidad y rol social (Sánchez Vazquez, 2013; Díaz, 2000; entre otros).

Si bien las prácticas de investigación con sujetos humanos están hoy reguladas por la existencia de diversos documentos y códigos de ética internacionales, regionales, nacionales y locales, es necesario tener en cuenta que su existencia no resuelve al investigador todos los conflictos y dilemas ético-morales que pudieran presentársele. Esto sucede debido a que entre la regla ética establecida en el código para una situación tipo y el caso particular que estudiamos existe siempre una brecha que sólo puede salvarse con una interpretación criteriosa, res-

ponsable y autónoma de parte del profesional. Se trata siempre del “estar atento al trabajo con las personas concretas” referido por Cortina (1998) para los casos en que se debe desempeñar un rol especializado. En este sentido, se vuelve fundamental centrarnos en la dimensión intersubjetiva que todo acto comporta. Por las características del encuadre investigador-investigado, esta relación se presenta ante todo como una situación *disimétrica*. *En términos de Ricoeur (2008), todo encuentro supone alternativamente ejercer y padecer una acción entre al menos dos agentes. Lo particular de la relación científico-profesional hace que esta interacción esté marcada por roles bien diferenciados, puesto que hay uno que actúa desde el poder que le otorga su saber-hacer y otro que ofrece su participación y se expone.*

Planteado de este modo el encuadre investigativo, no deberían estar ausentes ciertas actitudes éticas de base, tales como: mantenimiento de la corresponsabilidad según los roles asumidos, cuidado del otro a nuestro cargo por la situación de vulnerabilidad generada, reconocimiento y respeto por la dignidad y autodeterminación del sujeto indagado. Todos estos requisitos mínimos se mantienen al interior de una investigación psicoanalítica con ECs; la cual, por otra parte, ha realizado contribuciones para que estos elementos éticos estuviesen presentes en sus indagaciones.

En efecto, la particular concepción del sujeto que esta disciplina desarrolla –con una base empírica conformada por las producciones subjetivas inconscientes de los individuos indagados– destaca la novedosa forma freudiana de concebir al sujeto, llegando incluso a trastocar nociones tales como la de autonomía y responsabilidad.

En primer lugar, entendemos que el proceder de las ciencias modernas hegemónicas, según Azcona (2016), parecen compartir suposiciones ético-antropológicas ligadas a una concepción liberal individualista de la autonomía. Así se supone que el sujeto es aislable del entorno y esencialmente racional. El psicoanálisis freudiano viene a subvertir esta concepción de sujeto. Por ejemplo, en la explicación de los fenómenos designados como formaciones del inconsciente (operaciones fallidas, chistes, sueños, síntomas), aparece un conflicto entre las representaciones subjetivas, establecidas a expensas de la voluntad y la conciencia del agente. El denominado “sujeto del inconsciente” es, desde este punto de vista, una relativización de atributos que suelen caracterizar la noción estándar del sujeto: ya no se trata sólo de un agente autónomo con dominio consiente de su voluntad e intención. Sin embargo, la noción psicoanalítica de responsabilidad no aparece sólo ligada a la voluntad consciente; más aún, lo vuelve responsable de lo que le acontece, puesto que “la posición del sujeto es indisoluble de su responsabilidad o, lo que es otra forma de decirlo, el sujeto es responsable por antonomasia” (Azcona, 2016, p. 74). En realidad, tal como sostiene Ricoeur (1996), Freud se encuentra muy alejado de ser un moralista; paradójicamente, no exime al sujeto de su responsabilidad. A diferencia, le imputa responsabilidad por aquello que desconoce de sí, aunque no en términos jurídicos, pero sí éticos: lo llama a responder sobre lo que le pertenece; es decir, de lo que cae a su cuenta respecto de su realidad psíquica.

En segundo lugar, recordamos que Freud (2002) mismo invita a los psicoanalistas a ser parte del mundo de la ciencia y de sus regulaciones y formas de proceder, entendiendo que el

profesional (médico, en su caso) no sólo posee obligaciones con sus pacientes, sino con la comunidad científica de pertenencia. Si aceptamos, entonces, la preeminencia de los ECs en las investigaciones psicoanalíticas y la obligación que instaura Freud para con la ciencia misma; podemos considerar las preocupaciones de sus adecuaciones ético-procedimentales como una problemática legítima a la hora de investigar desde el Psicoanálisis.

En su faz normativa, las investigaciones de corte psicoanalítico tendrán que ser reguladas, al igual que el resto, por los procedimientos éticos que guían el campo de las ciencias de la salud, nucleados en la Bioética y expresados en diversos documentos, en acuerdo a los principios generales de dignidad de la persona, respeto por la autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia y sus consecuentes reglas. Sin embargo, la implementación del dispositivo psicoanalítico con expreso interés investigativo amerita la pregunta por las adecuaciones ético-procedimentales necesarias, en atención a la particular práctica desarrollada desde esta disciplina al realizar un DECs, y en vías a lograr un ethos de calidad.

Los adecuaciones normativas en este tipo de estudios giran en torno al cumplimiento o no de reglas establecidas por la comunidad disciplinaria ampliada –profesionales de la salud– sobre al manejo de sujetos humanos, tales como el consentimiento informado o el secreto profesional. Al interior de la misma disciplina, algunos autores han referido la cuestión, expresando así la preocupación y el interés que esta temática posee:

Roussos, Braun y Olibera (2001), Leivovich de Duarte (2006) y Bonifacino (2013), entre otros, plantean las problemáticas éticas que surgen cuando, en su trabajo clínico con ECs, el interés del psicoanalista es también aportar al desarrollo del modelo teórico. Tengamos en cuenta que este objetivo se origina en el psicoanalista que investiga y no en el sujeto paciente/participante. Ya Freud (2002) –a propósito de la presentación de su Caso Dora– alertaba a la comunidad sobre esta dificultad. Sostenía que, “muchos querrán leer un caso clínico de esta índole como una novela con clave destinada a su diversión y no como una contribución a la psicopatología de las neurosis” (p. 8); atendiendo al cuidado sobre la exposición pública respecto de la intimidad y datos de un paciente.

Uno de los principales problemas éticos se genera, entonces, en torno al alcance de la regla confidencialidad. Las posturas éticas oscilan entre la confidencialidad absoluta o el secreto relativo en relación a la presentación a terceros y/o publicación de materiales clínicos con fines investigativos. Entre las discusiones al respecto, la supervisión de material clínico aparece, por ejemplo, como una excepción permitida a esta regla ética, dado el interés relevante de esta disciplina en la transmisión de conocimientos relativos a la comprensión del material clínico en psicoanálisis. Suele plantearse que esta excepción debe mantener la condición de enmascarar la identidad del paciente. Si bien la tarea de la supervisión introduce la presencia de un tercero en el par analítico, la misma es con intención de obtener un beneficio para el paciente. En este sentido, la tarea de supervisión, más que como el levantamiento del secreto, podría evaluarse desde el principio de beneficencia, perseguido en todo fin investigativo. Esta última aclaración trae a cuenta lo que en ética aplicada suele conocerse como un dilema ético, aquí expuesto en la tarea investigativa sobre el ECs: el analista que investiga un caso

se enfrenta así a la controversia de tener que elegir entre el principio del respeto por la autonomía y el principio de beneficencia; optando aquí en respetar el segundo y desestimar el primero. Posturas más relativistas sostienen la idea de no asumir la regla sobre el secreto profesional como un mandato automático, es decir, con valor absoluto; sabiendo que en cada caso se debe proceder desde un *ethos* científico de calidad, esto es, deliberado y crítico sobre la situación individual (Bonifacino, 2013).

El tema del respeto confidencial del sujeto indagado con fines investigativos es relacionado también con otra regla: el consentimiento informado. En términos generales, solicitar al sujeto un consentimiento informado para la utilización de materiales clínicos en la investigación de ECs debiera ser un procedimiento utilizado de modo corriente, apelando así a la libre determinación de los sujetos, y optando así por el principio del respeto de la autonomía. Si esta autorización se da durante un tratamiento, se agrega aquí el especial cuidado que el profesional investigador tendrá que tener debido a la situación transferencial que el mismo encuadre psicoanalítico genera como herramienta metodológica para sus fines terapéuticos, y de acuerdo al modelo de sujeto que sostiene. Surge, como posibilidad procedimental, el ir repactando esta regla del consentimiento informado según avance la relación en el encuadre, dando la posibilidad al participante de revocar o reafirmar su decisión. De igual modo, el investigador psicoanalista debería manejar como opción la estrategia de que el paciente-participante tenga acceso al material que expresa su caso, una vez que este haya sido elaborado para los fines investigativos. De este modo, el psicoanalista asumiría así el denominado “principio de protección de la persona” como valor principal, plenamente vigente para la investigación a partir de su enunciación en el Informe Belmont (1979). El reconocimiento constante de este principio debería, pues, poder guiar una postura criteriosa para la aplicación de las reglas éticas en investigación psicoanalítica con ECs y su transmisión, extremando los cuidados necesarios y evitando una posible manipulación de los sujetos a cargo.

A modo de conclusión

El uso de ECs en los diseños de investigación psicoanalítica nos permite ejemplificar de qué modo las reglas éticas que regulan la actividad científica con humanos deben estar sujetas a adecuaciones responsables por parte de los investigadores, atendiendo cuestiones particulares de la disciplina pero, sobre todo, relevando las situaciones singulares que producen los sujetos participantes.

Aristóteles (2004) en su *“Ética Nicomáquea”* enuncia la virtud griega por excelencia: la *prhónesis* o prudencia. El prudente, en sentido griego, no es el que podrá prevenir todas las consecuencias posibles de una acción iniciada; puesto que la cadena de consecuencias de un acto humano se vuelve potencialmente infinita. En términos actuales, el prudente aristotélico es el que posee una disposición reflexionante durante la dinámica de la acción. La práctica científico-profesional siempre se vuelve una oportunidad para realizar un juicio moral en situación,

eligiendo la cadena de actos posibles donde el agente pueda hacerse cargo y reconocerse, entonces, como su autor responsable (Ricoeur, 2003). En las condiciones de toda investigación con sujetos humanos ejercer la *prorrónesis* pasa a ser así una premisa ética relevante.

Uno de los criterios que Stake (1999) establece para la elección de un caso en investigación es la posibilidad que tiene el investigador de aprender del caso en cuestión y de transmitir el conocimiento generado, de modo intrínseco o con intención nomotética. Más allá del objetivo epistémico, si entendemos que esta búsqueda científica se realiza siempre sobre otro/s sujeto/s, las cuestiones del cuidado y del respeto no pueden desatenderse.

Las adecuaciones ético-procedimentales en los DEC's involucrados en las investigaciones psicoanalíticas no sólo deberían estimarse para un mejor logro cognoscitivo del caso seleccionado –supervisión, transmisibilidad de conceptos, por ejemplo-, sino como una forma prudential de atención a la singularidad del mismo. Las formas investigativas que asume el Psicoanálisis, en todos sus estudios, ahondan en aspectos muy íntimos y personales; situación suficiente para que los investigadores que se manejan en este marco teórico-referencial puedan tener siempre presente la situación disimétrica que el dispositivo instala; encuadre que vulnerabiliza al otro de la práctica investigativa y por eso lo vuelve acreedor de la defensa inestimable de sus derechos subjetivos.

Referencias

- Aristóteles (2004). *Ética nicomaquéa*. Buenos Aires: Losada.
- Azcona, Maximiliano. (2016). Capítulo VII: El caso de la teoría psicoanalítica freudiana: la responsabilidad subjetiva, los orígenes de la moral y su abordaje por la técnica analítica. En M.J. Sánchez Vazquez (Coord.), *Contribuciones éticas al ámbito científico y profesional de la psicología* (73-90). La Plata: Edulp. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/54177>.
- Azcona, Maximiliano y Zurita, Julia. (2017). Vicisitudes de la preciosa conjunción para la investigación clínica. *Memorias del IX Congreso Internacional de investigación y práctica profesional en Psicología*. Facultad de Psicología (UBA), Tomo 3, pp 6-8. Recuperado de <http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2017>.
- Bonifacio, Nahir. (2013). Dilemas éticos en psicoanálisis. *Revista uruguaya de psicoanálisis*. Recuperado de <http://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201311611.pdf>.
- Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación. Biomédica y del Comportamiento (1979). Principios éticos y pautas para la protección de los seres humanos en la investigación (Informe Belmont). Washington, D.C. Estados Unidos de América. Recuperado de http://www.censida.salud.gob.mx/descargas/etica/Informe_Belmont-11-2008.pdf.
- Cortina, Adela (1998). Ética de las profesiones. Entrevista *Diario El País*, España. Recuperado de www.etnor.org/html/pdf/adela/200200766.pdf.

- Díaz, Esther (Editora) (2000). *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Flyvbjerg, Bent. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 106(1), 33-62. Recuperado de <http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_106_041167998142322.pdf>.
- Freud, Sigmund. ([1905] 2002). Fragmento de análisis de un caso de histeria. En *Obras Completas, tomo VII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Leivovich de Duarte, Adela. (2006). La ética en la práctica clínica. Consideraciones éticas en la investigación psicoanalítica. *Revista uruguaya de psicoanálisis*. Recuperado de <http://www.apuruguay.org/revista_pdf/rup102/rup102-leibovich.pdf>.
- Perron, Roger. (1999). "Reflections on psychoanalytic research problems – the French-speaking view". In: *An Open door review of outcome studies in psychoanalysis* (pp. 3-9). Londres: IPA Report
- Ricoeur, Paul. (1996). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2003). *Lo justo*. Vol. I. Madrid: Caparrós.
- Roussos, Andrés.; Braun, Magdalena y Olivera, Julieta. (2010). Problemáticas éticas actuales en la investigación en psicoterapia. *Revista argentina de clínica psicológica*. Vol. XIX, pp. 23-40. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/pdf/2819/281921797003.pdf>>
- Sánchez Vazquez, María José (2011). *Ethos científico e investigación en Psicología*. *Actas del 3er Congreso Internacional de Investigación 15 al 17 de noviembre de 2011 La Plata*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/10915/36875>>.
- (Coordinadora) (2013). *Investigar en Ciencias Humanas. Reflexiones epistemológicas, metodológicas y éticas aplicadas a la investigación en Psicología*. La Plata: Edulp. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/10915/27889>>.
- Sánchez Vazquez, María José; Azcona, Maximiliano; Borzi, Sonia; Cardós, Paula y Morales, Carolina. (2017). La investigación en psicología y el uso de casos. Aspectos metodológicos y éticos. *Anuario Temas en Psicología, Volumen 3*, pp. 367-396. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de la Plata. ISSN 2525-1163. Recuperado de <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69179>>.
- Sánchez Vazquez, María José; Azcona, Maximiliano y Morales, Carolina. (2015). La investigación en psicología y el diseño de casos/s en psicoanálisis. Aspectos metodológicos, epistemológicos y éticos. *Memorias del 5to Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata*, pp.729-739. ISBN 978-950-34-1264-0. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/10915/56326>>.
- Sánchez Vazquez, María José; Azcona, Maximiliano; Morales, Carolina y Barbero Juan Cruz. (2016). Los diseños de estudios de caso en psicoanálisis. Hacia un análisis de su uso en investigaciones actuales. *Memorias del VII Congreso Internacional de la Facultad de Psi-*

- cología, Universidad de Buenos Aires, Tomo 4*, pp 199-201. Recuperado de <<http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2016>>.
- Stake, Robert (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (Coordinadora) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Zukerfeld, Rubén. (2009). La noción de muestra en investigación en psicoanálisis. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13 (2), 247-262. Recuperado de <<http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/942>>.
- Zurita, Julia. (2018). Aproximaciones a la utilización actual de los diseños de estudio de casos en psicoanálisis. *Memorias del X Congreso Internacional de investigación y práctica profesional en Psicología*. Facultad de Psicología (UBA), *Tomo 1*, pp 816-818. Recuperado de <<http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2018>>.

CAPÍTULO 7A

Circulación de la información académica: la búsqueda bibliográfica

María Florencia Gómez

Los avances y resultados de las investigaciones psicológicas se comparten a la comunidad de pares a través de publicaciones en libros, revistas, memorias de jornadas y congresos, entre otros tipos de producciones, encontrándose disponibles hoy en línea en repositorios de instituciones científicas en el mundo. En el trabajo académico y profesional del psicólogo es central la presentación de propuestas de trabajo que acompañan la docencia, la investigación, la intervención y la extensión. Por esto, al momento de la organización del borrador de una publicación o documento es necesario entender los siguientes puntos: cómo se sistematiza y se distribuye la información académica; cómo se evalúan de modo crítico y responsable las fuentes de información; cuáles son los formatos para organizar la información a comunicar; cómo armar citas y referencias con el estilo de la *American Psychological Association* (APA); dónde y cómo se puede publicar la propia producción; qué pautas ético-editoriales seguir y qué licencias se pueden seleccionar para que la producción tenga mayor alcance y visibilidad, entre otros aspectos a considerar.

Uno punto esencial hoy día es conocer cómo circula la información académica y explorar formas sencillas para recuperarla, compilarla, organizarla y compartirla con el equipo de trabajo. Estas producciones científicas se difunden a través de portales de universidades, de bibliotecas virtuales, de buscadores especializados y de bases de datos en línea, los cuales reúnen los avances en un campo de saber o de una tradición de investigación. Este capítulo tiene el propósito de introducir algunas claves para orientar la búsqueda bibliográfica y recuperar contenido académico evaluado por pares, de relevancia en el campo de trabajo del psicólogo.

Por otra parte, el *Movimiento de Acceso Abierto* (MAA) en el mundo está modificando la forma de diseminar la información científica y apuesta por la consulta en línea y la descarga libre de producciones en todas las áreas del conocimiento. El MAA aboga por la eliminación de las barreras económicas, legales o técnicas para recuperar las producciones de la ciencia –con excepción del acceso a la red en forma privada-. En este sentido, la condición central es dar crédito debido al autor de dicha producción y evaluar las condiciones de uso y distribución de las licencias libres, como las disponibles en *Creative Commons*. Estas modificaciones invitan al investigador a revisar y discutir ciertos derechos individuales, como son la propiedad intelectual

y la libre expresión, en pos de la conformación de una sociedad de la información más solidaria. Estos temas serán abordados con mayor profundidad en la segunda parte de este capítulo.

El texto académico y su fundamentación

El texto académico se caracteriza por desarrollarse en el registro formal (no coloquial), con un lenguaje informativo y una función referencial (Botta, 2002), y suele presentarse a la comunidad de pares de forma oral, a través del discurso académico. Su propósito central es comunicar un conocimiento con el despliegue de la explicación en forma de argumentación, que se propone para convencer al lector de las conclusiones a las que se arriba. Conforman un producto elaborado y revisado en el tiempo por medio de fases bien delimitadas pero que se articulan de modo complejo en el proceso de escritura, como son: el armado del guion, la escritura del borrador, la revisión o corrección y la producción final a entregar para su evaluación por pares o su calificación. Asimismo, se conforma por diferentes secciones dentro de una unidad, la cual se consolida a través de la coherencia y la cohesión. Incluso su tipografía, el tipo de apartados y los paratextos que acompañan la producción, como por ejemplo un prólogo que introduce el escrito, y otras convenciones, son acordados por la comunidad científica (Klein, 2007).

La producción de un texto de este tipo supone elaborar una clara conceptualización del tema; esto se realiza a través de la planificación del borrador, con la interiorización en las lecturas previas de autores que abordaron la problemática a estudiar y en el diálogo con los participantes del equipo de investigación o entrevistas con el tutor de la tesis y especialistas. También, permite hacer explícitos los conocimientos sobre el tema y las estrategias propias de la escritura académica, adquiridos ambos en el proceso de formación. En su producción, el escritor trata de posicionarse en la disciplina de forma diferente y así pasar de ser un lector a un autor, de consumidor a un productor de conocimiento. Al leer como escritor, se desarrollan habilidades y competencias cognitivas que muestran a la lectura como un proceso estratégico. Se identifica la organización textual realizada por el autor y las ideas claves, se activan los conocimientos que se tienen sobre la problemática a abordar y se reconocen los recursos de la lengua utilizados, lo cual ayuda a reflexionar sobre su uso en el propio escrito (Klein, s.f.). Esto exige entrar en diálogo con otros autores mediante la revisión crítica de la bibliografía y su adecuada citación, con el fin de desarrollar una voz propia en el escrito de autoría personal. Tal como propone Piovani (2007) en el momento de revisión de la literatura, el investigador –o el estudiante que se está formando en investigación (Bengochea y Levin, 2012)- analiza los antecedentes escritos sobre el tema y realiza un diálogo crítico con estas fuentes de información; para ello, tiene siempre en el horizonte de la lectura los criterios de afinidad temática y contextual (de ámbitos y de unidades) para no desviarse de la cuestión a evaluar (2007).

Al momento de escribir un texto académico, el escritor tendrá que realizar algunas tareas previas, como son: la delimitación del tema a tratar y la identificación de las ideas y argumentaciones claves para su desarrollo, los posibles lectores de la obra y los objetivos de la misma.

Con estos aspectos establecidos, se procede a realizar una *primera lectura exploratoria* de la bibliografía, teniendo en cuenta: la pertinencia y la autoridad epistémica de las fuentes consultadas, la actualidad de los aportes encontrados, la fiabilidad de los planteos o resultados explicados y la proximidad con la temática del escrito propio.

En este primer acercamiento, se elabora una *hipótesis de lectura* relativa a dos cuestiones centrales: a) una primera idea sobre los temas presentados en el texto, donde son de relevancia tanto los elementos textuales como los paratextuales (títulos, subtítulos, cuadros, gráficos, resumen inicial o síntesis de cierre); b) la identificación del ámbito de producción y de circulación del escrito, como por ejemplo un material periodístico que puede informar al público general e incluso utilizarse en el ámbito de educación universitaria para realizar una tarea concreta de análisis y reflexión; también pueden encontrarse artículos de un manual o de una enciclopedia, que se usen en el ámbito escolar o un artículo de una revista científica de circulación en un ámbito profesional con formación específica, como en el caso de la Psicología del Deporte.

Estos primeros textos permitirán realizar lecturas iniciales e identificar el estado de la cuestión en estudio y, con ello, se procede con una *lectura selectiva* de las fuentes recuperadas. En consecuencia, el lector académico centra su atención en aquellas partes del texto y de elementos paratextuales que le proporcionan una información útil y precisa a la hora de evaluar la conveniencia o no de proceder a una lectura más atenta del texto en su conjunto. Es así que puede servir leer el contenido del resumen, evaluar el reconocimiento del autor como especialista, consultar la línea editorial de la publicación y la actualidad de bibliografía referenciada, como puntos principales.

Junto a estas lecturas, también se realizan *tareas de escritura iniciales*, como son subrayados y apuntes personales, cuadros o síntesis que permitan ordenar las ideas y recuperar las fuentes para una lectura con mayor profundidad (Knorr, 2012). También el escritor puede armar su propia base de datos digital o con fichas donde se identifiquen autores, el título del artículo y sus características, un resumen del mismo, las palabras claves y citas relevantes con sus páginas, las valoraciones o reflexiones personales respecto del texto, entre otros aspectos útiles para motivar la posterior escritura.

La escritura de un texto académico tiene como propósito avanzar en la producción de conocimiento en la comunidad disciplinar y científica, a la que pertenece el investigador y su equipo de investigación. Presupone entrar en diálogo o en discusión con las voces de otros referentes que han abordado previamente el tema. Esto permite conocer los antecedentes de la cuestión, que se plasma en la sección del estado del arte en una propuesta de investigación o en un documento de trabajo, y posibilita plantear una nueva lectura sobre la realidad bajo estudio. Este diálogo, continuo y diacrónico, con las voces de otros investigadores y especialistas en un área disciplinar conforma un modo de observar e interpretar la realidad, es decir, consolida una tradición académica a través de la identificación de líneas temáticas vigentes, con conceptualizaciones y términos teóricos novedosos, que formarán finalmente la fundamentación teórica de la obra. Además, permite adoptar abordajes metodológicos y éticos actualizados. Frente a esa variedad de voces que le precedieron, cuyo eco resuena to-

davía en su manuscrito, el escritor novel define su propia voz y se posiciona en una tradición de investigación. Tal como sintetiza Alazraki:

La escritura de textos en la Universidad supone la utilización de diversas fuentes para el rastreo de información acerca del tema que se va a tratar. Con frecuencia, se resumen los resultados obtenidos por especialistas de la materia, se consideran ideas y conceptos determinados, se traen a colación opiniones con las cuales se concuerda o se disiente. Mediante estas operaciones, se vincula el texto con el ámbito de creación y discusión de una disciplina y se define una posición propia en relación con otras posiciones existentes (s.f., 113).

Las fuentes de información y la búsqueda bibliográfica en línea⁵

Cuando se inicia la redacción de un manuscrito, tal como se comentó en el apartado anterior, se debe recurrir a información fiable para fundamentar las afirmaciones sobre las que se sustentará el trabajo sea de investigación, de revisión teórica o de intervención, e incluso tendrá que apoyarse en una metodología y procedimientos reconocidos por la comunidad de pares en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales, en general, y de la Psicología, en particular. Este tipo de información se conoce como *información científica certificada* y es aquella evaluada y reconocida por los pares como importante. Refleja la agenda de investigación del lugar de producción –universidades, laboratorios, centros de estudio e investigación, en países o regiones específicas- y el estado en que se encuentran los trabajos de investigación que se realizan, como son: su avance y los primeros resultados, sus conclusiones teóricas y nuevas hipótesis, las nuevas prácticas de la comunidad científica y los ámbitos teóricos que han perdido interés en el último tiempo.

Actualmente, las fuentes y recursos de información científica se clasifican con diversos criterios (Romanos de Tiratel, 2000) que, al evaluarlos juntos, permiten una caracterización del tipo de fuente:

- A. según el nivel de información y la forma en cómo se estructura la misma, encontramos: *fuentes primaria*, que aportan información de primera mano y original producto de una investigación o de un proceso creativo. Se estructuran en discursos textuales o icónicos coherentes y dependientes de la lógica de la disciplina o del arte que los producen; *fuentes secundarias*, son información ya conocida y organizada gracias al análisis bibliográfico de los documentos primarios originales, como las revistas de resúmenes, las enciclopedias o los catálogos de bibliotecas. Se estructuran en discursos textuales o icónicos fragmentados y siguen la lógica y estructuras de

⁵ Esta sección es una versión revisada y ampliada de: Gómez, María Florencia. (2016). *Búsqueda de bibliografía científica en línea. Armado de referencias con normas APA*. Ficha de Cátedra para uso interno en la asignatura Seminario de Psicología Experimental, Facultad de Psicología (UNLP). Disponible en <<http://hdl.handle.net/10915/51589>>.

una base de datos, con campos que permiten recuperar datos e información para acceder a las fuentes primarias; *fuentes terciarias*, son repertorios de fuentes primarias y secundarias, estructuradas con discursos textuales o icónicos fragmentados y que siguen también la lógica de las bases de datos; un ejemplo de ellas son las guías de obras de referencia.

- B. b) según el tipo de soporte: *fuentes en papel o de soporte tradicional*, como son los libros, revistas, diccionarios, enciclopedias, etc., disponibles en una biblioteca; *fuentes electrónicas o de soporte especial*, como un CD-ROM; finalmente, *fuentes en línea*, por ejemplo las bases de datos especializadas, los directorios, los catálogos en línea, etc.
- C. c) según su alcance geográfico: nacionales, regionales o internacionales.
- D. d) según el grado y calidad de la información: generales o especializadas.

Hoy día, uno de los modos en cómo se difunden estas producciones es a través de diversos sistemas de información académica como los portales de las universidades y sus repositorios, las bibliotecas virtuales, los buscadores especializados y las bases de datos en línea.

Internet ha modificado las formas de acceder a la información y de recuperar los recursos académicos digitales. Es así que, por ejemplo, las bases de datos que hacia principios del 2000 eran solo referenciales -es decir, podían funcionar como catálogos en línea de fuentes secundarias y terciarias-, actualmente permiten recuperar resúmenes e incluso descargar de forma libre un texto completo en archivos digitales, indicar las formas de citar dicho registro, localizar artículos que citan una misma referencia, entre muchas otras opciones digitales adicionales. No obstante, internet también contiene de modo disperso gran cantidad de información documental, que no tiene ni el mismo valor informativo ni similar calidad académica.

Cuando el investigador es especialista en un área temática, conoce la localización de las fuentes primarias, pero no sucede lo mismo con un investigador novato o con el estudiante que se introduce en el área de la metodología de investigación de una disciplina. En estos últimos casos, se pueden consultar a expertos en el tema, como por ejemplo, profesores o tutores, y realizar búsquedas en bases de referencias y de información, filmotecas y hemerotecas (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Una estrategia muy común en los novatos en investigación es rastrear el tema en un buscador o navegador web disponible en cualquier dispositivo móvil o PC. La desventaja de ello es que se pueden recuperar indiscriminadamente cientos de artículos y diversos tipos de materiales evaluados por especialistas y otros recursos elaborados por aficionados.

Por esto, es importante que el estudiante de grado y de postgrado conozca las características de los sitios académicos en la red, las formas de acceso y el tipo de texto que puede recuperar, así como las formas de compilar estos recursos.

Dónde realizar búsquedas bibliográficas en línea

La información y recursos digitales académicos están reunidos en diferentes páginas web y colecciones de datos, que conforman catálogos, bases de datos y repositorios institucionales en línea. Además, hoy se destacan también otros canales de difusión, como son las redes sociales profesionales y los perfiles de investigadores. Veamos a continuación las características generales de cada uno de ellos:

a) *Catálogos de Acceso Público en Línea*: son los recursos por excelencia para acceder a las obras de referencia, generales y especializadas, de una organización. Están formados por la colección física de la institución en diferente tipo de formato (libros, revistas, documentos, mapas, videos, etc.); las bases de datos en línea referenciales y especializadas; los portales de revistas y de libros electrónicos; también incluye los materiales digitalizados por la propia biblioteca, que pueden ser albergados en un repositorio, entre los elementos más relevantes.

Un ejemplo es el catálogo en línea de la Biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE - UNLP), en la sección de servicios en línea. Para la difusión de la producción en nuestro país, están disponibles en línea los catálogos del Sistema de Información Universitaria de Bases de Datos Unificadas SIUBDU Catálogo bibliográfico cooperativo y el SIUBDU2 repositorios digitales de la red del Sistema Universitario Nacional Argentino, Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), y de otros organismos de investigación del gobierno.

b) *Bases de Datos y bibliotecas en línea*: son plataformas web que, a través de un software, permiten el almacén de objetos y recursos académicos digitales; gestionan toda la información almacenada y los modos de localizarla y recuperarla. Se distinguen en *bases de datos referenciales*, las cuales permiten recuperar resúmenes y descripciones de los recursos digitales y documentos, y las *de texto completo*, que permite leer y descargar un archivo digital compatibles, en general, con lectores de PDF (sigla del inglés *Portable Document Format* o formato de documento portátil). También pueden clasificarse como *generales*, cuando reúnen una importante variedad de temas relacionados a diversas áreas de conocimiento, o *especializadas*, como son los casos de aquellas con contenido exclusivo para algunas áreas de la ciencia. Los accesos pueden ser *libres*, a través de acceso abierto, o bases de datos *comerciales*. A estas últimas se accede al recurso con una membresía individual que paga el investigador o por medio de paquetes de datos consorciales, como es el caso de las adquiridas para el trabajo de investigación en las universidades nacionales de nuestro país y accesibles a través de las bibliotecas de las unidades académicas, centros y laboratorios de investigación.

Un ejemplo de portal y biblioteca virtual regional es la Biblioteca Virtual de Salud (BVS). Está formada por una red de redes de información en salud de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Centro Latinoamericano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud (BIREME) de la OPS y su misión es gestionar y compartir el conocimiento en salud en la Región de la América Latina y el Caribe (AL&C). El

Portal Regional de la BVS, centraliza estas redes de información (varias bases de datos, repositorios y otros medios de difusión académica como revistas) y está disponible para su consulta en español, portugués e inglés.

Otro ejemplo es el de Redalyc.org, que es una hemeroteca científica en línea de acceso libre y un sistema de información científica, creado en 2003 en la Universidad Autónoma del Estado de México para hacer frente a la escasa visibilidad de la producción científica de la región. Actualmente conforma la Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal y cuenta con herramientas de búsqueda, análisis y difusión de la información científica en Iberoamérica.

c) *Repositorios y Memorias Institucionales*: son un conjunto de servicios informáticos creados por una comunidad académica para almacenar y hacer accesibles materiales educativos, institucionales y de investigación en formato digital. Además hay otros tipos de repositorios, como son los temáticos, los huérfanos (donde publican investigadores que no tiene repositorios institucionales), los de datos científicos y los agregadores, que compilan información de otros repositorios. Los repositorios pueden formar parte de un sistema mayor de repositorios, nacional o regional, indexados de una manera estándar y buscables. Esto quiere decir que cada recurso digital tiene asociada un conjunto de información estandarizada, llamada metadatos, que permite localizar el recurso dentro de la plataforma e incluso compartir esta información con otros repositorios, a modo de catálogos digitales (no almacenan ni replican el archivo digital original). Por ejemplo, el [Servicio de Difusión de la Creación Intelectual \(SeDICI\)](#) es el Repositorio Institucional de la UNLP, un servicio creado para recopilar, preservar y dar visibilidad a las producciones de la comunidad académica de esta universidad. Asimismo, parte de sus recursos son cosechados por [LA Referencia](#), la Red Federada de Repositorios de acceso abierto a la ciencia. Esta Red compila la información asociada a un recurso de información (datos y metadato, es decir, otros conjunto estandarizado de datos que permiten describir, localizar, usar y gestionar dicho recurso) para localizar y recuperar de modo libre artículos, documentos, reportes y tesis doctorales y de maestría situados en repositorios académicos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México y Perú. Las producciones académicas y los documentos de la Facultad de Psicología (UNLP) se pueden encontrar tanto en el SeDICI como en [Memoria Académica](#), repositorio institucional de la FaHCE-UNLP.

En nuestro país, la [Ley 26899](#) de 2013 exige a las instituciones que componen el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación y que reciben financiamiento del Estado que creen repositorios digitales institucionales en acceso abierto. Se indica que los miembros institucionales (investigadores, tecnólogos, docentes, becarios de posdoctorado y estudiantes de maestría y doctorados) son quienes deberán hacer el depósito de sus informes finales y de los datos primarios de sus producciones en acceso abierto en un plazo no mayor a 5 años de la recolección de datos (art. 5). Esta normativa especifica también que podrán excluirse la difusión de los datos primarios o resultados de una investigación no publicada ni patentada que deban mantenerse en confidencialidad (art. 6).

d) *Buscadores y metabuscaros especializados*: permiten recuperar información académica certificada, de editoriales y repositorios, de centros de investigación, de revistas y de universidades en el mundo. En particular, permite localizar y recuperar documentos de la denominada *literatura o información gris*, es decir, producciones semipúblicas o con poca visibilidad en el ámbito científico y técnico, por no publicarse por los canales comerciales convencionales; se caracterizan por ser de variadas tipologías, no están editados para publicar y, por esto, no se ajustan “a las normas de control bibliográfico (ISBN, ISSN, Índices de Impacto)” (Editorial, 2011: 1). Ejemplos de este tipo de producciones son los informes de investigación o extensión universitaria, tesis de pre y postgrado, normas y recomendaciones técnicas, artículos en publicaciones de difusión no comercial, documentos de trabajo, actas de congresos, traducciones científicas, pre-impressiones provisionales de libros o capítulos de libros (*pre-prints*), boletines, entre otros.

Como se mencionó antes, hoy el desarrollo tecnológico y el MAA han posibilitado que este calificativo de documentación “*gris*” pierda peso, puesto que estas publicaciones tienen mayor visibilidad y son pasibles de ser localizadas y recuperadas por diversas plataformas digitales y softwares. En los últimos años, diversos países han realizado esfuerzos para compilar estos recursos y documentos en sistemas y redes de información en línea, como es el caso de Open Grey, el Sistema de Información de Literatura Gris en Europa.

Un ejemplo de buscador especializado es Google Académico, que es un motor de búsqueda de contenido científico, creado en 2004. Su propósito es la de organizar, indexar y recuperar información académica de múltiples sitios como bibliotecas electrónicas, editoriales, repositorios de universidades, asociaciones de profesionales, y otros materiales como presentaciones de clases, enlaces a libros, etc. Entre sus ventajas pueden considerarse las siguientes: permite guardar enlaces a artículos y citas para leerlos más tarde; indica diferentes formatos de armado de referencias; aporta información estadística como cantidad de citas por artículo, e incluso permite acceder a dichas fuentes. Es muy útil para complementar las búsquedas en repositorios y bases de datos académicas, ya que permite localizar y recuperar gran cantidad de recursos en acceso abierto y en español. Sin embargo, tiene como desventajas no eliminar registros y fuentes duplicadas y, al recuperar de modo automático y digital la información académica junto a la documentación gris, no tiene un control de calidad de las fuentes recuperadas.

e) *Redes sociales profesionales y los perfiles de autor*: desde finales del Siglo XX a la fecha han sucedido vertiginosos cambios en las formas de gestión, difusión y de visibilización de la información en general, y de la producción académica, en particular. Los avances tecnológicos y las formas en cómo se vinculan hoy las universidades conformando redes de información y de circulación regionales e internacionales de docentes e investigadores, han permitido también la ampliación y desarrollo no solo de sitios web de especialistas —donde el investigador actualiza su información profesional y difunde sus producciones en el campo de la educación

superior y las investigaciones con su equipo de trabajo-, sino también la creación de redes sociales de profesionales y de perfiles de autor.

El *perfil del autor* es un sitio web donde se reúne la información académica del investigador, al que se le asigna un número único de identificación asociado a una URL. El propósito de este tipo de perfiles es evitar las ambigüedades de nombres y los errores asociados a las publicaciones de un autor. El perfil de investigador permite realizar un seguimiento de las estadísticas sobre cantidad de citas que reciben sus publicaciones y otras métricas alternativas, como son la cantidad de lecturas o de descarga de una publicación o las veces que han sido referenciados o compartidos los trabajos académicos en redes sociales como Twitter o Facebook. Los perfiles de autor reconocidos hoy en el campo de la difusión comercial de la ciencia son los de *ORCID* (Open Researcher & Contributor ID), *Researcher ID* de la *Web of Science* (WOS), *ScopusID* que compila las publicaciones en la base de datos de Scopus (“Perfiles de Autor: Nociones básicas”, 2018).

Google Académico también permite crear un *perfil de investigador*, a través del cual un investigador o becario puede gestionar sus producciones académicas de la institución donde realiza sus actividades y así dar mayor visibilidad a la producción de su equipo de trabajo en una cátedra, departamento, centro o laboratorio de investigación. Asimismo, permite armar una biblioteca personal, programar alertas para el seguimiento de temas y relevar estadísticas sobre la propia producción como por ejemplo, entre otras funciones y tareas. Solo exige tener cuenta en la plataforma de Gmail y contar con el correo institucional personal de un organismo de investigación o universidad.

Otro ejemplo es el de *ResearchGate*, que es una red social profesional creada en 2008 con la finalidad de reunir la producción científica y colaborar con el desarrollo profesional y académico de investigadores de todo el mundo. Permite la creación de un *perfil profesional* y cargar la propia producción para lograr mayor visibilidad en línea. Posibilita ponerse en contacto con otros investigadores y tener acceso a recursos vinculados a sus áreas de interés y formación. Además, se pueden crear preguntas que abren hilos de discusión para que otros colegas usuarios los respondan, postularse a ofertas de trabajo académico, entre otras opciones.

Cómo buscar, recuperar y compartir bibliografía en línea

En toda base de datos y metabuscadores académicos se pueden realizar búsquedas por términos completos o con términos truncados, como es el caso del inicio de una palabra. Para seleccionar los términos de búsqueda o descriptores a rastrear, hay que identificar los aspectos del problema de investigación delimitado o en proceso de construcción o del tema que se quiera escribir en el artículo; esto permite buscar términos teóricos y definir el campo de búsqueda de los mismos (por autor o por título de revista, título de artículo, temas, palabras claves, etc.).

Por ejemplo, partiendo del tema “cáncer y tratamientos”, el problema de interés en nuestra disciplina estará focalizado en algún aspecto psicológico que pueda ser abordado en un estu-

dio empírico, teórico o metodológico. Deberá seleccionarse el tipo de estudio a implementar, según el enfoque metodológico y el área disciplinar desde donde se realice el estudio: podría desarrollarse un estudio histórico de relevamiento de tratamientos psicológicos con pacientes con cáncer en un contexto particular durante cientos años; también, una revisión teórica al relevar las referencias conceptuales y modelos teóricos para la intervención clínica con estos pacientes, que se utilizan en la actualidad; un estudio metodológico, donde se evalúe la particularidad y pertinencia de los métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos o de intervención utilizados; o, finalmente, una investigación empírica con participantes en un contexto espacio-temporal delimitado, como la evaluación del impacto de los tratamientos psicológicos en pacientes que padecen cáncer. Estas decisiones configuran una hipótesis de lectura que permita realizar una primera documentación y resguardo de las fuentes recuperadas, para realizar una lectura con mayor profundidad más adelante.

Delimitada esa área de interés, ahora se puede hacer abordable el tema a estudiar a través de distintos interrogantes iniciales. En este caso, interesan los tipos de intervenciones que realiza el psicoterapeuta en el tratamiento de personas con diagnóstico de un tipo de cáncer. Para el rastreo de la literatura ya se dispone de varios términos más específicos que delimitan la búsqueda, como son:

- persona con cáncer;
- tratamiento psicológico;
- intervenciones del terapeuta.

Si los términos son vagos y generales, tal como sucede al inicio del planteo de un problema de investigación, se obtiene una consulta con muchas referencias e información no relacionada a dicho planteamiento. Por ello, los descriptores deben ser precisos, así la consulta tendrá mayor enfoque y llevará a recuperar bibliografía pertinente. La revisión debe realizarse asimismo en una base de datos apropiada, es decir, de la disciplina y del área específica en que se enmarca el problema (Hernández Sampieri et al., 2010).

Fases para realizar búsquedas de información académica

Hoy día, en todos los medios académicos y profesionales se publican miles de obras científicas y una amplia gama de producciones y materiales, como artículos de divulgación, entrevistas, tutoriales, documentales, debates de foros en línea, etc. Por ello, para realizar el relevamiento de la literatura pertinente, se deben poner en práctica estrategias de búsqueda y de selección de estos materiales.

Moncada-Hernández (2014) propone un modelo de fases para organizar búsquedas de información académica, donde caracteriza las principales habilidades y estrategias cognitivas para buscar y gestionar la información académica, a saber:

- *Fase I: Acercamiento al tema.* Se explicita el conocimiento previo y se organizan las primeras ideas en torno al tema. Se pueden consultar catálogos de bibliotecas en soporte tradicional y digital, consultas a especialistas, etc. También puede utilizarse una lluvia de ideas, con el fin de identificar al menos 3 conceptos centrales para iniciar la búsqueda.
- *Fase II: Planteamiento de una (o varias) pregunta(s) inicial(es),* que orienten la revisión bibliográfica y permitan profundizar en el tema. En esta fase es central la selección de términos, su organización jerárquica y las conexiones entre los mismos con los operadores booleanos (ver el siguiente apartado). Además, es recomendable evaluar diversos conceptos en inglés y consultarlos en vocabularios controlados o tesauros. Estos listados indexan términos estandarizados por las comunidades científicas de un área o especialidad y ayudan al investigador a para delimitar las palabras claves de sus publicaciones, con el fin de darles visibilidad y que sean recuperables con mayor precisión. Podemos mencionar como ejemplos de vocabularios controlados el Tesoro de la UNESCO o el Tesoro de ERIC Institute of Education Science del Departamento de Educación de EEUU, disponible para términos en inglés.
- *Fase III: Construcción de un enunciado de búsqueda.* La estrategia o enunciado de búsqueda es un conjunto articulado de procedimientos y operaciones que utiliza el usuario de un servicio de información, para obtener recursos y resolver un problema de conocimiento. Aunque las preguntas iniciales pueden ingresarse en el buscador un motor de búsqueda académico, es recomendable utilizar la *búsqueda avanzada*, para poder desglosar todos los términos, operadores y otros limitantes de búsqueda.
- *Fase IV: Elección de la fuente de información.* Es recomendable seleccionar las bases de datos y metabuscadores especializados en el área disciplinar del estudio.
- *Fase V: Refinamiento de la búsqueda,* cuando no se obtiene los resultados esperados en precisión o especificidad. En este caso, se debe mejorar la estrategia de búsqueda, agregando o cambiando términos desde un vocabulario controlado y combinando operadores y limitantes.
- *Fase VI: Organización, administración y uso de la información académica.* Seleccionadas las referencias, se deberá consultar en la biblioteca si puede obtenerse la fuente primaria en papel o descargarse el texto completo de un servicio en línea que ofrezca la misma. Los recursos digitales pueden almacenarse en carpetas compartidas como Dropbox o Google Drive si se cuenta con usuario en gmail. Hoy también hay posibilidades de organizar grupos virtuales cerrados en redes sociales, generales y profesionales, para compartir archivos, enlaces, citas y referencias. Asimismo, en diversas instituciones académicas se encuentran disponibles o asociadas a los mensajeros institucionales aplicaciones específicas para trabajos colaborativos o *groupware*. Las referencias pueden organizarse en registros en *gestores de referencias*, como Zotero o Mendeley, que no solo las compilan conformando una base de datos, sino que también

permiten importar y exportar citas, dar formato a las referencias, buscar otras fuentes, entre muchas otras funciones.

Cómo buscar las fuentes de información: las estrategias de búsquedas y los operadores

En las distintas áreas de conocimiento, las fuentes primarias más utilizadas para elaborar la fundamentación de una producción académica son capítulos de libros, artículos de revistas científicas y comunicaciones a eventos científicos, puesto que concentran saberes sistematizados actualizados y acreditados a través de la evaluación por pares. La información sobre libros se puede buscar en las páginas web de las principales editoriales, en librerías, catálogos de bibliotecas, etc. La búsqueda y recuperación de artículos de revistas acreditadas y de eventos científicos, en los sitios web de las revistas o de las universidades. No obstante, lo más usual es localizarlos y recuperarlos a través de bases de datos y metabuscadores en línea.

En el sitio web de la [Biblioteca de la FaHCE \(BIBHUMA UNLP\)](#), se pueden realizar ambos tipos de búsquedas en línea: de fuentes primarias y secundarias en papel y de artículos de revistas y otros escritos en bases de datos y repositorios digitales. Al ingresar al catálogo en línea, se puede realizar una búsqueda sencilla por los campos de *autor*, *título*, *tema* o *contenido* en todo o parte de las publicaciones en papel disponibles para consulta en la sala de lectura de la biblioteca o para que el usuario retire. Para saber más sobre el uso de este recurso y los tipos de búsquedas (sencilla, rápida y guiada), se recomienda consultar el [Video tutorial de uso básico del catálogo BIBHUMA](#).

En las búsquedas avanzadas se utilizan los *operadores booleanos* (*AND*, *OR*, *NOT*), para realizar búsquedas combinando o descartando términos. Estas operaciones lógicas permiten filtrar el número de registros recuperados y realizar rastreos más específicos. Veamos más en detalle las características de cada uno de ellos:

- A. Operador “AND” (Y): recupera solo las fuentes que involucran conjuntamente a los descriptores indicados, sean dos o más. Por ejemplo, al ingresar la estrategia de búsqueda “Intervenciones psicoeducativas AND Autismo”, localiza recursos y fuentes donde se describen y explican las intervenciones pedagógicas y psicológicas con niños y jóvenes con diversos diagnósticos de autismo infantil. Es decir, reduce y especifica la búsqueda para localizar fuentes precisas.
- B. Operador “OR” (O): se utiliza para combinar los descriptores seleccionados y obtener las fuentes que incluyan a los términos reunidos o por separado. En el caso de la estrategia “Intervenciones psicoeducativas OR Autismo”, aparecerán todos los recursos y documentos que respondan a alguno de los descriptores o a los dos vinculados, ampliando así la cantidad de registros recuperados.
- C. Operador “NOT” (NO): permite obtener documentos relacionados solo con uno de los descriptores y eliminar de la búsqueda todos aquellos recursos vinculados con los

otros. Así, al utilizar la estrategia “Intervenciones psicoeducativas NOT Autismo” se obtienen fuentes vinculadas a intervenciones psicoeducativas en personas que no tengan diagnóstico de autismo.

En los buscadores de bases de datos y bibliotecas científicas en línea, en general cada descriptor (sea una palabra como “autismo” o un constructo formado por varios términos como “Trastornos del Espectro Autista”) se incluye en un campo diferente y el operador booleano se selecciona de una lista desplegable.

También hay otros tipos de operadores -como los posicionales, que no abordaremos aquí-, y estrategias para ampliar o limitar la cantidad de registros o fuentes recuperados en las búsquedas.

Para ampliar las búsquedas, se pueden utilizar el operador OR o los términos truncados. Estos últimos sirven para localizar términos que tienen la misma raíz o terminación o para palabras que pueden tener diferentes opciones de escritura. Para esta estrategia suele utilizarse el asterisco, el signo de interrogación u otros signos determinados por la base de datos o el buscador elegidos. Por ejemplo, se pueden buscar conceptos relacionados con el descriptor “infancia”. Al utilizar el término truncado “infan*” se pueden localizar palabras que tienen la misma raíz como “infancia”, “Infantil” o “infantes”. Esta operación puede utilizarse en las raíces o las terminaciones, en medio de un descriptor o combinar algunas de estas opciones (Medrano, Flores Kanter y Trógolo, s.f.).

En el caso en que se recuperan cientos o miles de registros, lo cual hace inabordable su posibilidad de consulta, pueden utilizarse varias estrategias para limitar la búsqueda de los registros recuperados:

- usar del operador NOT para dejar de lado algunos registros no relevantes o el operador AND, para realizar búsquedas precisas;
- especificar *años y rangos de fechas*, delimita la búsqueda en publicaciones realizadas en un período de tiempo;
- usar *comillas*, busca una frase completa;
- usar *paréntesis*, permite asociar varios términos en una misma búsqueda;
- seleccionar *bases de datos por idioma*, sea solo en español o inglés;

Estas estrategias, combinadas con los operadores booleanos, permiten realizar búsquedas más exactas y sirven tanto para las bases de datos comerciales o en acceso abierto.

Como se mencionó al inicio de este capítulo, los mecanismos de comunicación en ciencia exigen que además de conocer la formas de búsqueda de información académica, se atienda a las modalidades de distribución de las comunicaciones científicas, así como también a los aspectos éticos a contemplar en el momento de la organización, análisis de los datos y de la redacción de una publicación. En la siguiente parte del capítulo 7-la B-, revisaremos las formas

de difusión de la comunicación científica y los aspectos éticos y derechos que deberá conocer y evaluar el autor al momento de publicar sus resultados.

Referencias

- Bengochea, Natalia y Levin, Florencia. (2012). El estado de la cuestión. En Lucía Natale (Coordinadora), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 79-95). Buenos Aires: UNGS.
- Botta, Mirta. (2002). *Tesis, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción*. Buenos Aires: Biblos.
- Editorial: "En Síntesis. La literatura Gris" [Editorial]. (2011). *Formación universitaria*, Vol.4 no.6, 1. Versión On-line ISSN 0718-5006. DOI: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062011000600001>> [Fecha de consulta: 10/01/2019].
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Klein, Irene. (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Klein, Irene. (s.f.). El Taller del escritor universitario. Publicación del Taller de Semiología -sede Drago- (Material sujeto a revisión). Recuperado de <http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/docentes/trabajos/36799_137352.pdf> [Fecha de consulta: 3/01/2019].
- Knorr, Patricia E. (2012). Estrategia para el abordaje de textos. En Lucía Natale (Coord.). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 15-37). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. 1ra Edición.
- "Perfiles de autor: Nociones básicas". (2018). Guía de la BUS (Biblioteca Universidad de Sevilla). Recuperado de <<https://guiasbus.us.es/perfilesdeautor>> [Fecha de consulta: 10/01/2019].
- Piovani, Juan Ignacio. (2007). Capítulo 5: El diseño de investigación. En Alberto Marradi, Nélide Archenti y Juan Ignacio Piovani. *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 71- 85). Buenos Aires: Emecé.
- Ley 26899: Repositorios digitales institucionales de acceso abierto. (2013). On-line. Recuperado de <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/223459/norma.htm>> [Fecha de consulta: 3/01/2019].
- Medrano, Leandro A.; Flores Kanter Pablo E. y Trógolo Mario A. (s.f). Guía para la Búsqueda de Bibliografía Científica. Oficina de Trabajo Final. Facultad De Psicología. Universidad Nacional De Córdoba (UNC) Argentina. Recuperado de <<https://psyche.unc.edu.ar/otf/wp-content/uploads/sites/2/2017/10/Gu%C3%ADa-para-la-B%C3%BAsqueda-Bibl.-Cient%C3%ADfica.pdf>> [Fecha de consulta: 4/01/2019].
- Moncada-Hernández, Sandra G. (2014). Cómo realizar una búsqueda de información eficiente. Foco en estudiantes, profesores e investigadores en el área educativa. *Investigación en*

Educación Médica, 3 (10), 106-115. Recuperado de
<<http://riem.facmed.unam.mx/node/257>> [Fecha de consulta: 3/01/2019].
Romanos de Tiratel, Susana. (2000). *Guía de fuentes de información especializadas: Humanidades y Ciencias Sociales*. Buenos Aires: E.B. Publicaciones. 2da Edición.

CAPÍTULO 7B

Consideraciones éticas sobre las publicaciones científicas y sus usos en Psicología

María Florencia Gómez

Los modelos de publicaciones y la buena conducta de autores y editores

El Acceso Abierto (AA) -*Open Access* (OA)- surge como una nueva modalidad de distribución de la información científica, alternativa a la tradicional. En esta última, son las grandes editoriales internacionales las que determinan a los editores, evaluadores y autores académicos qué es lo que se publica y cuáles son las pautas para diseminar la información académica. El AA surge a mediados de la década de 1960, con la creación de las primeras bibliotecas en línea y otros proyectos de colaboración por correo electrónico en ciencia, que apostaron por la mayor difusión y accesibilidad al conocimiento para todos los científicos y profesionales.

Desde sus orígenes, el AA estuvo profundamente entramado con los cuestionamientos a las políticas de las editoriales comerciales y a los costos para publicar y adquirir revistas científicas para los investigadores y las bibliotecas de las universidades. Estas críticas se profundizaron en la década del 80, en particular en las áreas de las ciencias exactas e informáticas y la medicina. En la década siguiente, el desarrollo de la tecnología que permitió la creación y expansión de la Internet posibilitó la conformación de un movimiento con genuino compromiso ideológico y político a favor del conocimiento abierto, es decir, sin barreras legales y económicas: el Movimiento de Acceso Abierto (MAA).

En el ámbito internacional, se pactaron diferentes acuerdos y declaraciones que caracterizan el AA y plantean su necesidad en ciencia. Las referencias obligadas para interiorizarse en las definiciones y recomendaciones para todos los agentes participantes en esta modalidad de difusión científica son la Declaración de Budapest (*Budapest Open access Initiative*, BOAI) de 2002, la Declaración de Bethesda on Open Access Publishing (2003) y la Declaración de Berlín on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities (2003) y el documento de los Diez años desde la Budapest Open Access Initiative: hacia lo abierto por defecto de 2012.

En nuestra región, el MAA se apoya en una red de redes de circulación de conocimiento académico, financiadas y solventadas con fondos estatales, en instituciones educativas públicas. En estas universidades y centros de investigación, las publicaciones pasaron de modo

progresivo de versiones en papel a otras digitales en internet en abierto, lo que permitió dar una mayor visibilidad a la producción científica iberoamericana. Asimismo, han motivado la exigencia de creación y seguimiento de medidas alternativas para evaluar la calidad de producción en investigadores, revistas e instituciones. En la Declaración de México a favor del Ecosistema Latinoamericano de Acceso Abierto no comercial de 2017 se denuncia que, a pesar de estos avances, aún hoy en la región prevalecen para el acceso libre a la información científica las exigencias de algunas editoriales y motores de búsqueda comerciales. Por ello, se recomienda el uso de las licencias Creative Commons en donde se favorezca el compartir igual sin fines comerciales. Esto quiere decir que toda nueva obra que retome las ideas y creaciones de otra con estas condiciones de uso determinadas por un autor o una institución académica, deba utilizar la misma licencia de consulta, uso y distribución sin restricciones económicas con la finalidad de preservar los propósitos del AA.

A partir de estas definiciones y estrategias, han surgido y siguen desarrollándose diferentes iniciativas y propuestas en favor de la ampliación del MAA a la ciencia.

El modelo tradicional para la difusión de la información científica

Durante la segunda parte del Siglo XX, el modelo tradicional de publicación en ciencia se consolidó con las exigencias impuestas por las grandes editoriales comerciales y por el sistema de recompensa científica en el ámbito universitario.

El desarrollo académico del docente investigador en las universidades depende de la evaluación académica y del impacto de su trabajo científico. Para ello se usan diversos criterios e indicadores, ya que así se le asigna al investigador un nuevo financiamiento para continuar sus estudios a través de becas, ascensos laborales, premios y otros reconocimientos.

Para publicar en una revista en este modelo de distribución de la información científica, el editor solicita al investigador autor que entregue su manuscrito a la editorial y que ceda sus derechos de autor y patrimoniales a la misma. Este manuscrito pasa a denominarse *preprint* por estar en proceso de evaluación. La revisión se realiza por pares especialistas en el tema, que actúan como evaluadores de contenidos temáticos. Esta evaluación tiene el propósito de identificar la originalidad del artículo e incluso fraudes en la presentación o análisis de los datos, plagios o publicaciones replicadas (San Román Terán, 2011). En esta fase del proceso se puede devolver para su corrección y rectificación al autor o rechazar su futura publicación. Si su contenido es aprobado, pasa a su diagramado y diseño final para publicar, llamándose en este momento *postprint*.

Cuando el autor entrega su escrito, indica que es una producción original, que no la ofrecerá a otra editorial o evento científico, y puede o no ceder su *derecho de uso* a la editorial. Si cede su derecho de uso, el autor no podrá distribuir este escrito por otro medio que no sea a través de una versión paga (incluso para el propio autor) de la revista en pa-

pel o en un enlace al sitio web de la misma. Esta opción también inhabilita al autor a que realice un autoarchivo en un repositorio.

En este modelo de publicación y difusión, el impacto de una producción académica se mide a través de indicadores bibliométricos. Uno que tomó relevancia para la evaluación de la carrera de investigación, es el Factor de Impacto de la revista científica (FI) (*Journal Impact Factor, JIF*) donde el investigador publica su trabajo. Esta es una medida creada por el Instituto para la Información Científica (*Institute for Scientific Information, ISI*) de Thomson Reuters y que se publica en el *Journal of Citation Report*. Da seguimiento a una serie de revistas que reciben publicaciones en inglés, en su gran mayoría de EEUU y Europa.

El FI ha recibido muchas críticas, que cuestionan el modelo tradicional de difusión y evaluación académica. Este indicador mide la calidad de la revista por cantidad de citas recibidas en un período de dos años y su prestigio se determina ubicándola en una posición de orden en sistemas de medición en formato de ranking de revistas, pero no es una medida objetiva ni neutral. Tampoco predice la cantidad de citas que puede recibir una publicación individual y, a pesar de ello, esta medida se sigue usando como criterio principal para evaluar el desarrollo académico de un investigador y la asignación de fondos para los estudios en ciencia.

También, se identifican una serie de *malas conductas* de autores y editores para aumentar sus cantidades de publicaciones e incluso el peso de este índice: realizar fraccionamiento de los resultados de un mismo estudio en “mínimas unidades publicables” a presentar en diferentes revistas; enviar las mismas publicaciones con pequeñas diferencias a varias revistas -publicaciones replicadas-; enviar para publicar resultados de estudios preliminares o pilotos que no merecen ser publicados; enviar archivos rechazados en una revista a otras revistas; realizar autocitas -sesgos del autor-; citar otras publicaciones de la misma revista -sesgos de la revista-; realizar citación de otros trabajos, sin comprobar la referencia exacta de la fuente original (San Román Terán, 2011; Baiget, 2010); referenciar publicaciones a las que solo algunos pocos pueden acceder, por ser de acceso restringido por el pago.

En síntesis, la adopción de este indicador produjo prácticas restrictivas en la difusión del conocimiento científico, puesto que los investigadores optan por publicar en revistas con alto impacto para obtener el reconocimiento académico para el desarrollo de su carrera (Sánchez Tarragó, 2007), junto a la ampliación de las malas conductas y prácticas comentadas.

El modelo de diseminación del conocimiento en Acceso Abierto

El modelo de producción y difusión de la información científica en AA permite a cualquier usuario de un sistema de información digital (sea científico, docente o ciudadano) leer y copiar, descargar para guardar o imprimir, o incluso vincular los recursos digitales producto de las actividades académicas y de investigación de modo libre y gratuito, es decir, sin que lo limiten barreras económicas, legales o técnicas más que las que implica el acceso a la Internet y el reconocimiento de la producción al autor. Los usuarios no necesitan tampoco crear cuentas o perfi-

les en plataformas o sitios web para acceder a la colección de recursos de una biblioteca o repositorio disponible en abierto. Además, permite el acceso al software que contribuye al procesamiento y análisis de la información, como es el caso de Google Académico o de repositorios cosechadores, que puedan realizar búsquedas a texto completo, minería de datos, indexaciones automáticas, traducciones, alertas y otros servicios.

Esta democratización en el acceso a los datos y los resultados produce una mayor granularidad en la información para medir el impacto de la ciencia. Asimismo, hace visible la necesidad de la preservación de las obras de las instituciones académicas y científicas y amplía la digitalización de recursos en papel de bibliotecas y museos, genera debates y acuerdos sobre el tipo de formato para la preservación de documentos e imágenes, y el uso de url fiables en sistemas de información estables y actualizados.

En este modelo de producción y difusión, las obras tienen un costo de producción que tiende a ser cubierto por medio de subsidios de fondos públicos en universidades y editoriales de sus unidades académicas o con editoras comunitarias en el campo académico (Swan, 2013: 31), con el fin de no cobrar a los lectores y eliminar las barreras en el acceso, como define el modelo puro de AA. Sin embargo, algunas editoriales comerciales han creado diferentes *modelos híbridos* para algunas de sus revistas, donde cobran al autor diferentes montos, en calidad de tasas o cargos por el procesamiento de publicaciones para que sus producciones científicas estén en revistas en AA (*APC o article processing charge; BPC o book processing charge para el caso de libros*⁶) o para que su artículo esté en abierto junto con otros que no (*open choice*).

Así, para la distribución de la literatura científica se reconocen dos estrategias que se complementan:

a) *Revistas en Acceso Abierto*: es la “ruta dorada” del AA y se identifica con el logo del candado abierto en color dorado. Los contenidos de estas publicaciones están disponibles de modo libre y gratuito en Internet.

Para saber si una revista cumple con los criterios de AA, se recomienda consultar el *Directory of Open Access Journals (DOAJ)* directorio en línea organizado por una comunidad de miembros; su finalidad es indexar y proporcionar acceso a revistas de calidad en AA y revisadas por pares.

b) *Repositorios temáticos e institucionales*: forman la “ruta verde”, identificadas con el candado abierto verde, y son publicaciones secundarias a otras accesibles por pago. En este caso, el autor no cede a la editorial el derecho de uso, lo cual le da la posibilidad de depositar su obra en un repositorio institucional. También, para respetar los tiempos que la editorial disponga en

⁶ La APA tiene un modelo híbrido de acceso abierto para sus revistas; si el autor quiere que su publicación esté en AA, deberá abonar un cargo de procesamiento de artículo (APC) de \$3,000 (monto actualizado a febrero de 2019 en el sitio web). Para realizar depósitos en repositorios o sitios web, APA solicita al autor mantener un período de embargo del artículo de un año después de la publicación; es decir, el autor puede realizar el autoarchivo en un repositorio y solicitar que el archivo permanezca oculto durante dicho período de tiempo. En ambos casos deberá incluirse una leyenda con la referencia y enlaces al sitio de la revista y el copyright de APA. Para más información, acceder a <<https://www.apa.org/pubs/journals/resources/open-access?tab=1>>

el contrato con el autor, puede solicitar un *período de embargo* para su liberación en un repositorio en abierto.

En general, son los propios autores los que realizan el depósito en el repositorio, a través de un proceso de auto-archivo (*self-archiving*), donde no se realiza la revisión por pares. Los repositorios pueden contener *preprints* sin referato, *postprints* aprobados o ambos y publicaciones originales sin revisión ni evaluación por pares. Para conocer diferentes estadísticas, datos y criterios sobre los repositorios en AA del mundo, se sugiere consultar al [Directory of Open Access Repositories \(OpenDOAR\)](#), un directorio de repositorios de AA académico.

Las ventajas del AA para las universidades y sus investigadores son una mayor visibilidad e impacto de su producción; esto permite una mayor transferencia del saber hacer y acorta los tiempos de difusión de resultados.

Este acceso transparente y democrático a la producción científica ha motivado el desarrollo de programas de *ciencia abierta y ciudadana*. En ellos los científicos ponen a libre disposición estrategias metodológicas y protocolos, datos y resultados obtenidos en las diferentes etapas del proceso de investigación para que una comunidad de colaboradores (sin restricciones de edad, nivel educativo ni accesos de ningún tipo) contribuyan en el desarrollo de diferentes estudios. Esto se efectúa a través del acceso a repositorios, información en blogs y debates en foros. Tal como sostienen Arza, Fresoli y López (2017) “además de la colaboración interdisciplinaria, la ciencia abierta favorece la colaboración transepistémica, ampliando el espectro de actores sociales que pueden aportar su tiempo y recursos cognitivos para la producción de conocimiento científico” (p. 80). Un ejemplo es [Cientópolis](#), a cargo de investigadores del Laboratorio de Investigación y Formación en Informática Avanzada (LIFIA) de la Facultad de Informática de la UNLP y del grupo de investigación sobre ciencia abierta (CENIT-CONICET).

Derechos del investigador sobre su obra

Conocer los derechos que incluye la Propiedad Intelectual (PI) es un aspecto clave para la publicación de una obra científica. Cada país tiene sus propias normativas y organismos que definen y gestionan la PI. A nivel internacional, hay normativas que tratan sobre los derechos de los creadores sobre las obras como por ejemplo la [Declaración Universal de los Derechos Humanos](#) (ONU, 1948). Esta declaración en su Art. 27.2 contempla el derecho a beneficiarse de la protección de los intereses morales y materiales resultantes de la autoría de las producciones científicas, literarias o artísticas. También hay organismos como la [Organización Mundial de la Propiedad Intelectual \(OMPI\)](#) que dan lineamientos para gestionarla. Para la OMPI, la PI engloba los derechos de propiedad industrial (marcas, patentes, diseño industrial, denominaciones de origen) y los derechos de propiedad intelectual (derechos de autor y derechos afines).

En Argentina, está regulada por la [Ley 11.723](#) de 1933 y su actualización de 1998 en la [Ley 25036](#), donde se modifican los artículos 1º, 4º, 9º y 57º e incorpora el artículo 55 bis. En estas

normativas se indica que toda producción literaria, artística o científica original, que se exprese por cualquier medio o soporte, son objeto de la PI; no lo son las ideas e información en sí que contenga dicha obra, puesto que se considera que pertenecen al patrimonio cultural común.

La PI incluye el conjunto de derechos de los autores sobre sus propias obras y se crean para protegerlos contra los usos indebidos de terceros sobre las mismas. No es obligatorio registrar la publicación en un organismo específico, puesto que estas normativas consideran que dichos derechos comienzan a tener vigencia con la creación misma de la obra.

Los derechos de autor se diferencian, a su vez, en derechos morales y derechos patrimoniales. Los primeros, también denominados derechos personales, son inalienables e irrenunciables y suponen el reconocimiento de la autoría o paternidad y el derecho a la integridad de la obra. Por otro lado, los derechos de explotación o patrimoniales (denominados *copyright* en las normativas anglosajonas) son transferibles y su duración está determinada por las legislaciones de cada país. Incluyen los derechos de reproducción, de distribución, de comunicación pública y de transformación, como en el caso de traducciones. Cuando los derechos de explotación se extinguen (70 años después de la muerte del autor en las normativas argentinas), las obras pasan al dominio público y pueden ser utilizadas de modo libre, es decir, sin necesidad de solicitar permisos y sin generar contraprestación para el creador original o sus herederos. La única condición es respetar los derechos morales, al indicar la autoría y cuidar la integridad de la obra.

Los derechos de autor y los derechos de explotación rigen tanto para las obras en acceso restringido como para aquellas que están en acceso abierto. Tal como señala Suber (2015), los derechos patrimoniales o de explotación “protegen las fuentes de ingresos de los que optan por cobrar por el acceso, pero no obliga a nadie a cobrar por el mismo” (p. 201). Como ya se indicó, los autores son los que transfieren los derechos de explotación a los editores de las obras con acceso restringido, que cobran por la venta y distribución de su publicación, y son estos los que pueden autorizar la distribución por la ruta verde o negarse a publicar el escrito para evitar la diseminación por otros medios. Pero los editores pocas veces se negarán a publicar un manuscrito evaluado si el autor decide retener los derechos de explotación y tiene el respaldo de su universidad o del organismo financiador del estudio, no siendo así si los autores están solos en la negociación del contrato de publicación. Las publicaciones en acceso abierto también solicitan los permisos de explotación en un contrato editorial, pero no necesitan prohibir la copia o difusión de una obra porque no protegen sus ingresos de ventas y justamente favorecen la maximización en la distribución y reutilización.

Los derechos de autor y las licencias libres

En la modalidad de difusión tradicional de la ciencia, los editores son los únicos que tienen el acceso a la información completa de las publicaciones de investigación y a los manuscritos de la literatura científica. Para publicar estas obras, se gestaron modelos de contratos editoria-

les donde una de las condiciones es la cesión de los derechos patrimoniales a los editores. Esto tuvo como consecuencia que el investigador comenzó a perder el control sobre el uso posterior de su trabajo publicado, impidiendo que lo distribuya entre sus colegas, estudiantes o pueda archivarlo en la biblioteca de su universidad (Swan, 2013; Sánchez Tarragó, 2007). Con la Internet, las potencialidades de la ampliación en la diseminación de la información hicieron que los autores se informen sobre las restricciones en las legislaciones de PI y derechos de autor en sus países y evalúen las condiciones de los contratos de publicación. Incluso muchos investigadores y programadores, en especial aquellos profesionales a favor de la apertura y libertad en la difusión de la información y de programas informáticos, generaron modelos alternativos al *Copyright* sin desconocer las normativas sobre derechos de autor vigentes. Estos profesionales crearon un movimiento social y cultural defensor de la cultura libre nominado *Copyleft* (identificado con la C invertida), que aboga por el uso de licencias libres para compartir y reutilizar las obras de autor. En distintos ámbitos (creación de software, literatura científica, música y arte, etc.) hay diferentes tipos de licencias libres, pero las más conocidas hoy día son las creadas por Creative Commons (CC).

El autor de una obra científica puede gestionar la no cesión de los derechos de explotación de la misma de dos modos: con la revisión del contrato o con la elección de una licencia libre. Para el primer caso, si el contrato editorial no especifica el depósito en repositorios institucionales u otro sitio web para su difusión académica, puede solicitarse una *adenda*, es decir, un agregado al texto del contrato donde se especifique que toda vez que se distribuya por algún medio se referenciará y agradecerá a la editorial, la cual mantiene los derechos de explotación o *Copyright*. Con la segunda opción, el autor puede establecer diferentes criterios para el uso de su publicación con las licencias libres.

Las licencias CC son documentos legales que permiten al investigador mantener los derechos autorales y especificar las condiciones de uso y de difusión de sus publicaciones. Cada licencia tiene tres capas: a) el texto legal tradicional, usado en general por abogados; b) un código legible por humanos o *Commons Deeds*, que permite una lectura clara y resumida de la licencia para creadores -los autores- y usuarios; y c) un código legible por máquinas, para que los motores de búsqueda, sistemas informáticos y software puedan localizar, identificar y transmitir al usuario los criterios centrales de la licencia de la obra o producto tecnológico que está buscando.

Los componentes de estas licencias son los siguientes:

1. Reconocimiento o atribución: exige incluir el nombre del autor de la obra, un producto tecnológico o una creación artística. Todas las licencias identifican al creador de la obra y exigen que se reconozcan sus derechos como autor y es por ello que se rigen por las legislaciones de derechos autorales de cada país.

2. No Comercial: prohíbe que la obra se reutilice en otras obras que tendrán fines comerciales.

3. Sin obras derivadas: especifica que no se podrán realizar transformaciones de la obra, sino que deberá utilizarse en su formato original.

4. Compartir Igual: solicita que las obras derivadas de ella utilicen la misma licencia elegida por el autor para la obra original.

Estos componentes se combinan en seis herramientas estandarizadas o licencias. A continuación se caracteriza cada una de estas licencias junto a la etiqueta que permite identificarlas:



Reconocimiento o Atribución (BY): En esta licencia solo se exige dar el crédito debido al autor y por ello se puede copiar y redistribuir en cualquier medio o formato. También permite adaptar o remezclar este material, incluso para usos comerciales. El usuario del material que tiene esta licencia deberá aclarar cuáles han sido los cambios realizados.



Reconocimiento - Compartir Igual (BY-SA): Esta licencia exige dar crédito al autor y permite copiar la obra y distribuirla por cualquier medio y formato. La licencia permite realizar modificaciones y transformaciones del material -incluso con fines comerciales- y solicita informar sobre dichas modificaciones. La nueva obra deberá compartirse y ser explotada con la misma licencia de uso que regula la obra original.



Reconocimiento - Sin Obra Derivada (BY-ND): En esta licencia se pide dar crédito al autor de la obra y compartirla o distribuirla por cualquier medio y formato. Se permite el uso comercial de la misma. No se permite producir obras derivadas, es decir, si se mezcla, transforma o se construye una nueva obra sobre ese material, no podrá distribuirse por ningún medio.




Reconocimiento - No Comercial (BY - NC): La licencia pide dar crédito al autor y copiar y distribuir la obra en cualquier medio y formato. Permite realizar modificaciones y transformaciones del material; es decir, permite crear obras derivadas, siempre indicando que se han realizado cambios. No permite usar el material con fines comerciales.



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual (BY - NC - SA): La licencia exige dar crédito al autor, y permite copiar y redistribuir la creación en cualquier medio y formato. Permite remezclar, transformar y crear otra obra basada en dicho material, pero deberá cumplir los criterios de usar la misma licencia que la obra original y no utilizar la obra con fines comerciales.



Reconocimiento - No Comercial - Sin Obra Derivada (BY - NC - ND): Esta licencia exige dar crédito al autor. Se permite copiar y redistribuir el material en diferentes medios y formatos, siempre que se comparta la producción original. No permite realizar usos comerciales de la obra ni realizar modificaciones o transformaciones sobre el material puesto que no permite redistribuir si así se hiciera. Esta es la licencia *Creative Commons* más restrictiva.

CC también ha creado una licencia para identificar las obras donde el autor renuncia a sus derechos de explotación, es decir, la licencia como obra de dominio público. Las obras que pasan al dominio público por extinción de los derechos de autor en la normativa vigente en un país, son identificadas con el símbolo , tal aparece en la Figura 1.

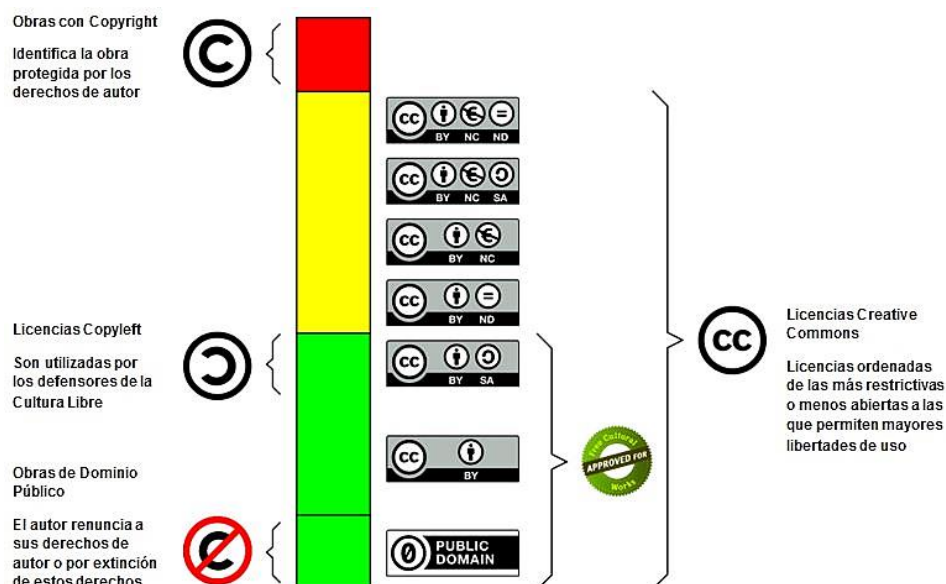


Fig. 1. Ordenación de licencias con Derechos de Autor al Dominio Público

Breves consideraciones éticas y económicas sobre la propiedad intelectual

Además de conocer las posibilidades y limitaciones de los documentos legales en contratos y licencias, es importante que el investigador reflexione también sobre algunos aspectos antropológicos, sociales y éticos para entender el predominio de ciertas lecturas sobre la PI y los cuestionamientos que se estas han realizado a las iniciativas sobre acceso abierto.

Esplugas (2006) introduce dos formas de interpretar la PI desde la economía y la ética. Por un lado, presenta una lectura apoyada en la versión clásica de propiedad privada sobre bienes tangibles. Esta fue una perspectiva iniciada por el filósofo John Locke e indica que el individuo es propietario de su propia persona y del trabajo de su cuerpo. Cuando con su trabajo trans-

forma una cosa del estado de la naturaleza en un bien, pasa a ser una propiedad privada por imprimirle su sello personal y el individuo pasa a tener el derecho de control del mismo. Los bienes tangibles así producidos pasan a considerarse bienes escasos porque son apropiados y usados por el individuo. En esta línea de pensamiento, desde una *perspectiva iusnaturalista o de derechos naturales de la propiedad intelectual*, se considera que toda producción de un individuo sea un producto tangible o uno intangible, como es el caso de las ideas plasmadas en un bien o del arte que son elaborados con su actividad mental, son propiedad del individuo que las crea. La PI es caracterizada como:

Un derecho sobre objetos ideales, sobre ideas. Esto significa que se confiere al titular de la propiedad intelectual un derecho sobre todas las plasmaciones físicas de la idea protegida, es decir, el creador-inventor retiene un derecho de control sobre la propiedad ajena en lo tocante a la plasmación de la idea protegida. Nadie puede plasmar esta idea en su propiedad tangible sin el consentimiento del creador-inventor, luego el creador-inventor detenta un derecho de control parcial sobre la propiedad tangible de terceros, ya que ostenta la potestad de decidir, con respecto a la plasmación de la idea, sobre el uso de esta propiedad tangible (p. 54).

Siguiendo esta interpretación, los derechos sobre la PI irrumpen sobre los derechos de propiedad privada de otros, puesto que ésta le atribuye al autor el control parcial de los materiales, recursos e incluso la disponibilidad de su propia fuerza o los movimientos de su propio cuerpo con los que terceros pueden reproducir algo haciendo uso de su idea, invención o arte, sea esta una idea plasmada por escrito, una melodía interpretada en un instrumento, reproducir un producto tecnológico como un carburador, utilizar un procedimiento novedoso para cavar un hoyo en un campo o incluso usar un movimiento de danza.

Estos puntos recibieron múltiples críticas, porque Locke no explicita que el individuo sea propietario de las ideas en sí sino solo de los bienes que produce con ellas y su fuerza de trabajo. Asimismo, las ideas no pueden considerarse bienes escasos porque pueden reproducirse y compartirse en la mente de otros; lo que puede considerarse un bien escaso es el bien tangible donde se plasma dicha idea, como el caso del papel cuando un escritor la produce o el terreno sobre el que se construirá una autopista. Sin embargo, la PI crea una escasez artificial, a partir del monopolio legal sobre el uso que se hace de dichas ideas. El derecho de propiedad es un derecho de propiedad parcial sobre el bien producido con esa idea, no sobre la idea misma y el individuo podrá impedir que otros la apliquen a un bien tangible. Ningún individuo puede autoproclamarse propietario de una idea que se plasma en un escrito porque, como señala Esplugas (2006): “¿acaso podemos obligar a los demás a no pensar en esa idea sin nuestro permiso?” (p. 63).

Desde la *perspectiva utilitarista* de la propiedad intelectual, por su parte, el trabajo y la creación de autores e inventores se ampliarían si hay leyes y normativas que regulan la propiedad intelectual, generando así un progreso científico y un consecuente bienestar en la sociedad. A

estas lecturas se les critica que lo presuntamente útil para la sociedad no puede ponerse por sobre los derechos individuales ni de los derechos de las minorías sociales. Otros aspectos cuestionables son qué es lo que considera útil un individuo según sus preferencias y cómo ello podría determinar lo beneficioso para una sociedad y no para otra.

Aspectos éticos en las publicaciones en Psicología según la APA

Hoy día hay diferentes estilos de escritura científica, y el propuesto por la APA en su Manual de Publicaciones (2010) es un ejemplo de ello. No obstante, en el manual se compilan los aspectos éticos básicos, derivados de su documento de Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta de la *American Psychological Association* (2017), a través de los cuales los autores y editores deberán:

Asegurar la precisión del conocimiento citado y publicado por el propio autor

1. Ética en la presentación de resultados: se prohíbe a los psicólogos fabricar o falsificar datos, modificar resultados u omitir observaciones problemáticas que no apoyen la propia interpretación. Esto exige que el autor rectifique su posición o sus resultados con una nota de corrección anexa a su publicación si considera que hubo errores en la transmisión de los mismos.

2. Aportación de los resultados y apertura en el intercambio científico: los investigadores tienen que tener disponibles sus datos para ser consultados por el editor, en el momento de revisión de una publicación, o para que otros especialistas revisen sus análisis y resultados. Si otros investigadores realizan esta solicitud, se espera que el autor coopere con ellos de modo abierto y tome las medidas necesarias para proteger la confidencialidad de los participantes, como es el caso de borrar datos personales y códigos que revelen su identidad. Para efectuarlo, se redacta un documento con el acuerdo de aportación de datos, donde se incluyen los límites en el uso, distribución y divulgación de los mismos, las exigencias de derechos de autor y de la institución financiadora o patrocinadora y el consentimiento por parte de los participantes del estudio.

3. Ética en la publicación de los datos: se prohíbe a los autores publicar una misma obra, o la parte más sustancial de la misma ya publicada, en revistas o medios de difusión con amplio alcance o con fines comerciales. Incluso, no se pueden presentar datos de otros investigadores como propios, es decir, sin citar o referenciar las obras consultadas de donde se extraen los mismos. Ambos son ejemplos de *publicaciones duplicadas de los datos* y esta mala conducta del investigador tergiversa las conclusiones y resultados, puesto que dichos datos parecen más sólidos de lo que realmente son. Otro caso es el del *fraccionamiento innecesario de los datos de un mismo estudio* en distintas publicaciones, que desvirtúan la publicación parcial de resultados esperable en el curso de cualquier investigación. Esto es así también en el *reanálisis de*

datos ya publicados, como en el caso de estudios con diseños longitudinales, sin una previa nota aclaratoria para el lector o notificación al editor.

4. Plagio y autoplagio: se pide a los investigadores que den crédito debido a las ideas, métodos y resultados que toman de otros autores para fundamentar sus propios estudios. Esto se realiza a través de citas o de parafraseo de dichas publicaciones en el cuerpo de sus trabajos y referenciando la fuente completa en el listado de la bibliografía al final del escrito. Con estas estrategias se evita el *plagio* al dar crédito al autor. Además, la APA reconoce el *autoplagio*, donde el autor presenta fragmentos de trabajos ya publicados como si fueran obras nuevas. Aquí el autor deberá identificar qué ideas o resultados corresponden a publicaciones previas.

Proteger los derechos y garantías de los participantes del estudio psicológico

1. Respetar los derechos y confidencialidad de los participantes: el investigador debe certificar que se siguieron las pautas éticas para llevar a cabo un estudio psicológico y para comunicar la información de los participantes. En este último caso, se deberá respetar la confidencialidad de los datos de los mismos. Esto se logra de dos formas: a) armar una viñeta descriptiva que se muestra al sujeto del informe en los estudios de caso, para solicitar su consentimiento por escrito antes de publicarlo; b) disfrazando algunos datos del material, con el fin de no identificar al participante ni a terceras personas, como familiares. En esta última modalidad, se utilizan cuatro estrategias principales, a saber: alterar características específicas del material; no realizar una descripción exhaustiva de estas características personales o específicas; disimular los detalles del caso añadiendo material ajeno al mismo; o, emplear combinaciones de estas estrategias. El psicólogo nunca debe exponer la privacidad del sujeto justificándose que es con fines clínicos, educativos o científicos.

2. Evitar los conflictos de intereses o sesgos en autores y revisores de publicaciones: en el caso de los conflictos de intereses de los investigadores, éstos deben informar sobre potenciales circunstancias que sugieran la presencia de sesgos positivos o negativos vinculados a técnicas, productos, servicios, instituciones o personas. Un ejemplo de sesgo positivo puede ser tener interés en un test psicológico por derechos de autor sobre el mismo, lo cual genera beneficios económicos al investigador; y un caso de sesgo negativo podría ser no incluir ciertas instituciones en un estudio por no recibir financiamiento con becas de investigación por parte de las mismas. Los revisores también pueden tener conflictos de intereses, por ello se sugiere que no revise informes de investigación o manuscritos de publicaciones de colegas, amigos personales o alumnos recientes; si esto sucede o identifica conflictos de intereses, deberá discutirlo con el editor. Asimismo, los revisores deben mantener la confidencialidad de un manuscrito, no deben discutirlo con terceras personas ni utilizar sus datos para beneficio de su trabajo sin consentimiento previo del autor.

Proteger los derechos de propiedad intelectual

1. Autoría en obras publicadas y no publicadas: se considera autor a aquel investigador que haya realizado un aporte sustancial a la redacción del escrito o al desarrollo de la investigación, sea en la formulación del problema e hipótesis, el diseño metodológico, el análisis e interpretación de resultados. No se incluyen como autores y pueden recibir un reconocimiento con una nota: a) los colaboradores con funciones de apoyo, por ejemplo el personal que construye un mecanismo; b) quienes den sugerencias durante el estudio o en la redacción de la publicación; c) quienes participan en algún momento del proceso de investigación en una tarea puntual como puede ser al ingresar información en una base de datos o desgrabar una entrevista, o realizan tareas de rutina, como observaciones o diagnósticos. Otro aspecto es determinar el orden de la autoría, que dependerá de la contribución realizada al estudio o a la redacción del manuscrito y no por el estatus del participante investigador; por ejemplo, en el caso de trabajos que se deriven de tesis doctorales o de maestrías, se espera que los autores principales por su contribución sean los estudiantes y no sus directores de tesis.

En el caso de manuscritos no publicados, los autores están protegidos por las normativas sobre PI y derechos de autor internacional y de los diversos países, como se comentó en apartados anteriores.

2. Cuidados en el proceso de revisión: Durante el proceso de revisión, el manuscrito se considera un documento confidencial y es por ello que tanto revisores como editores no pueden comentar sobre el mismo, dar a difusión partes ni distribuir copias, ni utilizarlo para su propio beneficio.

Comentarios de cierre

En el recorrido por este capítulo se han presentado las formas actuales de diseminación del conocimiento en ciencia hoy y los modos alternativos a la publicación tradicional con licencias libres, con el fin de que el autor pueda elegir las formas de distribución y uso de su obra. Estas nuevas modalidades están a favor del acceso abierto a la ciencia en el mundo, de mayor visibilidad para la literatura en español y al sostén colaborativo de las redes de circulación del conocimiento en Iberoamérica.

Asimismo, se introdujo al tema de la ética en las publicaciones científicas y se presentaron las pautas éticas y ejemplos de buenas y malas conductas con sus publicaciones en autores, revisores y editores. Como ya se ha comentado, la rapidez de la difusión de datos e información científica en repositorios institucionales y la apertura del conocimiento abre el debate hoy sobre cuáles son los criterios y los resguardos éticos -como es el caso de la confidencialidad de los datos- utilizados en los repositorios académicos en la vorágine de publicar las novedades en los *preprint* e incluso en obras no evaluadas por pares. Estas son algunas preguntas pendientes hoy.

En síntesis, consideramos que en la formación académica no solo deben mostrarse los tipos de búsquedas, sino que apostamos por el ejercicio de competencias de búsqueda y de recuperación de información, acompañado con un juicio crítico y ético por parte del estudiante y del investigador en formación.

Referencias

- American Psychological Association. (2017). *Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta de la American Psychological Association*. En línea. Recuperado de <<https://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>> [Fecha de consulta: 30/01/2019].
- American Psychological Association. (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. Tercera Edición de la Sexta en inglés. México: Ed. El Manual Moderno.
- Arza, Valeria; Fressoli, Mariano; López, Emanuel. (2017). Ciencia abierta en Argentina: un mapa de experiencias actuales. *Ciencia, Docencia y tecnología. Rev. científica de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Vol 28 N°55, Noviembre*, 78-114. Recuperado de <<http://pcient.uner.edu.ar/index.php/cdyt/article/view/242>> [Fecha de consulta: 14/01/2019].
- Baiget, Tomás. (2010). Ética en revistas científicas. *Ibersid: revista de sistemas de información y documentación. Vol. 4*, 59-65. Recuperado de <<http://www.iversid.eu/ojs/index.php/ibersid/article/view/3873>> [Fecha de consulta: 1/02/2019].
- Declaración de Berlín sobre el Acceso Abierto en las Ciencias y Humanidades. (2003). Versión HTML. Recuperado de <<https://openaccess.mpg.de/Berlin-Declaration>> [Fecha de consulta: 20/01/2019].
- Declaración de Bethesda sobre la publicación en acceso abierto. (2003). Redactor Peter Suber. Versión HTML. Recuperado de <<http://legacy.earlham.edu/~peters/fos/bethesda.htm>> [Fecha de consulta: 20/01/2019].
- Declaración de México a favor del Ecosistema Latinoamericano de Acceso Abierto no comercial (2017). Recuperado de <<http://www.accesoabiertoalyc.org/declaracion-mexico/>> [Fecha de consulta: 20/01/2019].
- Esplugas, Albert. (2006). El monopolio de las ideas: Contra la Propiedad Intelectual. *Procesos de Mercado: Revista Europea de Economía Política Vol. III, N° 1*, 47-104. Recuperado de <<http://www.procesosdemercado.com/vol-iii-no1-2006/>> [Fecha de consulta: 30/01/2019].
- Ley 11723: Régimen legal de la Propiedad Intelectual. (1933). Recuperado de <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/40000-44999/42755/texact.htm>> [Fecha de consulta: 1/02/2019].
- Ley 25.036: Propiedad Intelectual. (1998). Recuperado de <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/50000-54999/54178/norma.htm>> [Fecha de consulta: 1/02/2019].

- Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf> [Fecha de consulta: 26/01/2019].
- Open Society Foundations. Diez años desde la Budapest Open Access Initiative: hacia lo abierto por defecto. (2012). En línea. Recuperado de <<https://www.budapestopenaccessinitiative.org/boai-10-translations/spanish>> [Fecha de consulta: 20/01/2019].
- Open Society Foundations. Iniciativa de Budapest para el Acceso Abierto. (2002). En línea. Recuperado de <<https://www.budapestopenaccessinitiative.org/translations/spanish-translation>> [Fecha de consulta: 20/01/2019].
- San Román Terán, Carlos M. (2011). Aspectos éticos de las comunicaciones científicas. *Galicia Clin* 2011; 72 (4). 169-179. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4107329.pdf>> [Fecha de consulta: 10/01/2019].
- Sánchez Tarragó, Nancy. (2007). El Movimiento de acceso abierto a la información y las políticas nacionales e institucionales de autoarchivo. *Acimed. Revista Cubana de los profesionales de la información y de la Comunicación en Salud*. Vol. 16, N°3, Septiembre. Versión HTML. Disponible en <http://www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol16_3_07/aci05907.html> [Fecha de consulta: 10/01/2019].
- Suber, Peter. (2015). *Acceso Abierto*. Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México. Remedios Melero, traductora. 1ª Edición. Colección Cuadernos Institucionales. Recuperado de <<http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/21710>> [Fecha de consulta: 18/02/2019].
- Swan, Alma. (2013). Directrices para Políticas de desarrollo y promoción del Acceso Abierto. Serie UNESCO de Directrices Abiertas. Recuperado de <https://es.unesco.org/open-access/sites/open-access/files/222536S_0.pdf> [Fecha de consulta: 10/01/2019].

CAPÍTULO 8

Casos de investigaciones psicológicas

La prudencia responsable en acción

María José Sánchez Vazquez

Este capítulo final presenta tres casos de investigaciones con infantes, ampliamente conocidas en ámbitos de la Psicología; realizando, en esta oportunidad, el tratamiento ético de las mismas bajo el concepto de responsabilidad prudencial.

En anteriores producciones (Sánchez Vazquez, 2014, 2016) hemos situado que una acción denominada responsable no implica sólo la prevención –en sentido moderno- de posibles daños o efectos no queridos; sino que involucra, ante todo, un ejercicio de prudencia en sentido aristotélico.

Entendemos la prudencia desde su significado griego, como una virtud intelectual que le permita al ciudadano moverse en el marco de lo que puede ser de otra manera, es decir, deliberar y actuar en lo contingente.

Los casos investigativos que a continuación detallaremos nos permiten analizar la actitud ética en el científico, de qué modo se posiciona el investigador frente a ese otro de su práctica –aquí, sujeto infantil-. En el capítulo 4 del presente libro ya ha sido desarrollada la actualidad normativa respecto del CI en niños/niñas y la problemática ética sobre el asentimiento infantil para la participación en investigaciones psicológicas.

En este capítulo, nos centraremos en el tema de la responsabilidad bajo la égida de la prudencia, en pos de atender siempre un arbitraje situado de la acción propia y sus consecuencias posibles; en especial, cuando se trabaja con individuos vulnerables/vulnerados. Vamos a presentar investigaciones “ejemplares” –en el sentido kuhniano, como situaciones tipo- que nos permiten trabajar y reflexionar sobre conceptos centrales en torno a la responsabilidad ética del investigador psicólogo.

Realizaremos, en primer lugar, la descripción metodológica de las investigaciones seleccionadas conocidas como: el caso “Pequeño Albert” realizada por los investigadores John Watson y Rosalie Rayner, el “Estudio Monstruo” llevada a cabo por los investigadores Wendell Johnson y María Tudor; y, la “Situación Extraña” de Mary Ainsworth y sus colaboradores. Todos estos estudios nos permitirán abordar, en un tiempo posterior, el análisis crítico desde el nivel ético normativo y deliberativo.

Presentación de las investigaciones psicológicas

El Caso del pequeño Albert. Situación paradigmática del Conductismo (John Watson y Rosalie Rayner, 1920)

Institución

Universidad Johns Hopkins (Baltimore, Estados Unidos)

Problema de investigación

Influencia de los estímulos ambientales (externos) en el comportamiento humano.

Interrogantes

- (I) ¿Cómo se produce el condicionamiento de un niño para que le tema a un animal que aparece simultáneamente con un ruido fuerte?
- (II) ¿De qué modo se transfiere tal miedo a otros animales u objetos inanimados?
- (III) ¿Cuál es el efecto del tiempo sobre tales respuestas emocionales condicionadas?
- (IV) Si después de un período razonable tales respuestas emocionales no se han extinguido, ¿qué métodos de laboratorio pueden idearse para su eliminación?

Hipótesis sustantiva

La conductas humanas se aprenden, no son innatas (no dependen del instinto ni de rasgos heredados).

Hipótesis de trabajo

Los miedos pudieran adquirirse por condicionamiento externo.

Diseño

Situación experimental

Método

-Participante: Albert (Douglas Merritte), 9 a 11 meses de edad cronológica.

Datos Biográficos del caso: Madre: Arvilla Irons, de condición económica baja, puesto que “el único ingreso monetario con el que contaba esta mujer era la venta de su propia leche materna” (Politi, 2013:190). Siendo su madre una nodriza en el *Hogar de Harriet Lane para Niños Inválidos*, este bebé fue criado casi desde el nacimiento en un entorno hospitalario. “La vida de Albert fue normal: estaba sano desde el nacimiento (...), con un peso de veintiuna libras [9,5 kg] a los nueve meses de edad. (...) Su estabilidad fue una de las principales razones para tomarlo como sujeto en esta prueba” (Watson y Ryder, 1920; traducción nuestra). Albert fallece a los seis años de edad, a causa de una hidrocefalia (acumulación

de líquido en el cerebro), probablemente debido a una infección por meningitis (Beck, Levinson & Irons, 2009).

-Procedimiento:

A los 9 meses de edad: Se lo examina de modo experimental para determinar si existe en él un miedo previo a objetos con pelos. Se obtienen resultados negativos. El bebé no registra temor a objetos con pelos o similares.

Según Watson y Rayner (1920), los registros experimentales fueron confirmados por observaciones casuales de la madre y los asistentes del hospital. Nadie lo había visto nunca en un estado de miedo y rabia; por otro lado, el bebé casi nunca lloraba.

Se identificó un miedo a los sonidos fuertes (experiencia realizada a los 8 meses y 23 días, golpeando muy fuertemente una lámina metálica con un martillo). El procedimiento utilizado fue el siguiente:

(Primera estimulación): Un experimentador hizo que el bebé girara la cabeza y fijara su vista en la mano en movimiento; el otro experimentador golpea por detrás del bebé la barra de acero con un fuerte golpe. El niño se mueve violentamente, se comprueba aumento de respiración y levanta sus brazos de modo característico.

(Segunda estimulación): Igual procedimiento. Iguaes ocurrencias. Como reacción infantil se agrega fruncimiento de labios y temblor en el bebé.

(Tercera estimulación): Igual procedimiento. El niño inicia un repentino ataque de llanto.

A los 11 meses y tres días. Inicio en la implementación de la situación experimental. El niño fue ubicado sobre un colchón en el medio de un cuarto con poca luz.

Sintetizamos, a continuación algunas “Notas de Laboratorio” (Watson y Rayder, 1920, s/p), las que permiten seguir la secuencia de la experiencia experimental en base de los interrogantes investigativos planteados:

Interrogante (I) ¿Cómo se produce el condicionamiento de un niño para que le tema a un animal que aparece simultáneamente con un ruido fuerte?

11 meses 3 días:

1. Rata blanca sacada repentinamente de la canasta y presentada a Albert. Comenzó a alcanzar la rata con la mano izquierda. Justo cuando su mano tocó al animal, la barra fue golpeada inmediatamente detrás de su cabeza. El niño saltó violentamente y cayó hacia delante, enterrando su cara en el colchón. Sin embargo, no lloró.
2. Justo cuando la mano derecha tocó la rata, la barra fue golpeada nuevamente. Nuevamente el infante saltó violentamente, cayó hacia adelante y comenzó a gemir.

Para no molestar demasiado al niño, no se realizaron más pruebas durante una semana.

Interrogante (II) ¿De qué modo se transfiere tal miedo a otros animales u objetos inanimados?

11 meses 20 días

1. Bloques solos. Jugaba con ellos como de costumbre.
2. Rata sola. Retirada de todo el cuerpo, inclinándose hacia el lado izquierdo, sin llorar. Fijación y seguimiento con los ojos. La respuesta fue mucho menos marcada que en la primera presentación de la semana anterior. Se pensó que era mejor refrescar la reacción con otra estimulación conjunta.
(...)
6. Conejo solo. Se inclinó hacia el lado izquierdo lo más lejos posible. No se cayó. Comenzó a gemir, pero la reacción no fue tan violenta como en ocasiones anteriores.
7. Bloques nuevamente ofrecidos. Los alcanzó de inmediato y comenzó a jugar.

Se introducen la variable del entorno. Albert pasa de una habitación pequeña y oscura a una sala grande e iluminada. La situación no parece variar la intensidad del miedo.

De los resultados anteriores parece que las transferencias emocionales tienen lugar. Además, parece que el número de transferencias resultantes de una reacción emocional condicionada producida experimentalmente puede ser muy grande.

Interrogante (III). ¿Cuál es el efecto del tiempo sobre tales respuestas emocionales condicionadas?

Ya hemos demostrado que la respuesta emocional condicionada continuará por un período de una semana. (...) no se realizó ninguna experimentación emocional adicional durante treinta y un días después de la prueba anterior. Durante el mes, sin embargo, Albert fue llevado semanalmente al laboratorio para realizar pruebas de diestros y zurdos, imitaciones, desarrollo general, etc. No se realizaron pruebas emocionales (...)

1 año 21 días

1. Máscara de Santa Claus. Retirar, gorgotear, luego golpearlo sin tocarlo. Cuando su mano se vio obligada a tocarla, gimió y lloró. Su mano fue obligada a tocarla dos veces más. Gimió y lloró en ambas pruebas. Finalmente lloró ante el mero estímulo visual de la máscara.
2. Abrigo de piel. Arrugó la nariz y retiró ambas manos, retiró todo su cuerpo y comenzó a gemir cuando el abrigo se puso más cerca. Nuevamente hubo una disputa entre el retiro y la tendencia a manipular. Al mover su cuerpo hacia un lado, su mano accidentalmente tocó el abrigo. Comenzó a llorar de inmediato, asintiendo con la cabeza de una manera muy peculiar (...)
8. Perro. El perro era muy activo. Albert lo fijó intensamente durante unos segundos, sentado muy quieto. Comenzó a llorar, pero no se cayó hacia atrás como en su último contacto con el perro. Cuando el perro se acercó más a él,

al principio se quedó inmóvil, luego comenzó a llorar, poniendo ambas manos sobre su cara.

Interrogante (IV). Si después de un período razonable tales respuestas emocionales (fobia) no se han extinguido, ¿qué métodos de laboratorio pueden idearse para su eliminación?

La segunda fase del experimento (el descondicionamiento) no llegó a implementarse. Algunas versiones atribuyen esta interrupción a que la madre retiró al niño el día en que las pruebas para responder este cuarto interrogantes iban a ser iniciadas. Otras señalan que Watson sabía de cuánto tiempo dispondría desde el comienzo, con lo cual no se explica la falta de previsión. Los ensayos habían durado 31 días. Watson había planeado desensibilizar al niño relacionando los objetos que provocaban miedo con estímulos agradables. Por ejemplo, la rata blanca con la leche caliente, puesto que los bebés la consideran parte de una experiencia amorosa y relajante. Watson discontinuó, así, las tareas investigativas para desarrollar una técnica experimental para eliminar la Respuesta Emocional Condicionada.

Resumimos la secuencia experimental efectivamente realizada (Politi, 2013):

- Introducción de un sonido fuerte (estímulo no condicionado) dio como resultado el miedo (respuesta no condicionada), una respuesta natural.
- Introducción de una rata (estímulo neutro) combinado con el sonido fuerte (estímulo no condicionado) resultó en miedo (respuesta no condicionada).
- Introducciones sucesivas de una rata (estímulo condicionado) resultó en miedo (respuesta condicionada). Aquí, el aprendizaje se ha demostrado (p.190).

Resultados

Los resultados de cada secuencia experimental están detallados en el relato de Watson citado arriba. La hipótesis de trabajo se confirma. Esto conduce al fortalecimiento de la Teoría Conductista del Aprendizaje Humano (relacionada con la Hipótesis Sustantiva).

El Estudio Monstruo. Las Teorías Ambientalistas del Aprendizaje y la tartamudez infantil (Wendell Johnson y María Tudor, 1939)

Institución

Universidad de Iowa (Estados Unidos)

Problema de investigación

La Influencia de aplicar las etiquetas “tartamudeo” y “normal” en la fluidez del habla del niño a partir del circuito comunicacional

Interrogantes

(I) ¿Cómo se puede inducir la tartamudez en niños?

(II) ¿De qué modo influye en una conducta comunicativa (tartamudeo) el entorno familiar y social en el niño?

(III) ¿De qué modo se puede revertir la tartamudez en niños?

Hipótesis sustantiva

HS1: Existe un efecto del etiquetado evaluativo de los hablantes en la fluidez del habla del niño. HS2: La etiología de la tartamudez es ambiental.

Hipótesis de trabajo

Si un niño realiza disfluencias (pequeños saltitos al hablar y repetición de sílabas o de partes de palabra; típicas del habla normal de los infantes) y poseen padres muy ansiosos respecto del habla fluida de sus hijos; el niño reaccionará con tartamudeo al percibir los gestos y comentarios de desaprobación de los padres sobre su modo de hablar (Tudor, 1939).

Diseño

Estudio de Casos en situación experimental.

Método

La estudiante posgraduada de Jonhson, Mary Tudor, llevó adelante el experimento, bajo su supervisión.

-Participantes: 22 infantes huérfanos con residencia en el *Orfanato de Soldados Veteranos de Iowa* (Davenport, Iowa)

Selección de los participantes: 5 evaluadores entrenados en patología del habla, escucharon el discurso y lectura de cada niño por 5 minutos cada actividad, y lo calificaron en una escala de 5 puntos (1= menor grado de fluidez, 3= fluidez promedio y 5= más alto grado de fluidez). Del total de la muestra (n= 22), fueron elegidos 10 (evaluados como tartamudos) y 12 restantes al azar (evaluados como hablantes normales). La edad de los participantes varió entre 5 y 16 años (M = 11 años). El CI medio de la muestra fue 85 (rango= 61 a 122). 11 niños puntuaron por debajo del promedio, 10 puntuaron dentro de lo normal y 1 estaba en el rango por encima del promedio.

-Procedimiento (Grinager Ambrose & Yairi, 2002):

La experimentadora entrevistó a cada niño y lo asignó a cada uno de los cuatro grupos experimentales. Los 10 niños juzgados tartamudos se dividieron en los Grupos IA y IB, y los 12 niños juzgados como normalmente fluidos fueron divididos en Grupos IIA y IIB.

- El grupo IA (experimental) incluyó 5 niños que tartamudearon, varones, edad media de 12,4 años (rango: 10-14) y un CI medio de 86.8 (rango= 70-122). Consigna: durante el tratamiento, se les dijo que no eran tartamudos (engaño).

- El grupo IB (control) incluyó 5 niños con tartamudez: 2 varones, 1 mujer y 2 sexos desconocidos, con una edad media de 12 años (rango= 6-15) y media de CI de 86.8 (rango: 81-91). Consigna: se los continuó etiquetando como tartamudos.
- El grupo IIA (experimental) incluyó 6 participantes sin problemas respecto del habla: 4 mujeres y 2 varones, con una edad media de 10,67 años (rango= 5-15) y un IC medio de 84.5 (rango= 65-99). Consigna: se les sostuvo que tartamudeaban (engaño) y que deberían hacer todo lo posible para evitar el tartamudeo.
- El grupo IIB (control) incluyó 6 participantes sin tartamudeo: 2 varones, 1 mujer y 2 con género desconocido, con una edad media de 10,67 años (rango= 6-16) y un CI promedio de 85.45 (rango= 61-99). Consigna: se les dijo que tenían buen discurso.

Cada niño fue visto por la experimentadora durante varias sesiones entre enero y mayo de 1939, variando el número de encuentros según el grupo. No queda claro la duración de cada sesión; aunque, por lo registros, parece que las mismas no tuvieron igual tiempo.

Se otorgó instrucciones diferentes, según el grupo de pertenencia. Por ejemplo, a los infantes del Grupo IA (niños tartamudos y consigna engañosa) se les dijo que muchos niños también hablaban como ellos y que no deberían prestarle atención, ya que pronto podrían dejarían de hablar así. Cuando estos tartamudeaban, la experimentadora sostenía que no lo había hecho. A los niños del Grupo IIA (niños no tartamudos y consigna engañosa) se les dijo que el personal del instituto había llegado a la conclusión de que el niño en cuestión era tartamudo porque realizaba interrupciones indeseables en su habla. Que el niño estaba teniendo muchos síntomas de tartamudeo y que debería detenerlos de inmediato, utilizando su fuerza de voluntad: “Hagas lo que hagas, habla con fluidez y evita cualquier interrupción de todo tipo en tu discurso” (Tudor, citado en Grinager Ambrose & Yairi, 2002, p. 192). De este modo, cuando el niño expresaba una disfluencia normal en el habla, la experimentadora sostenía que estaba tartamudeando.

Una variable interviniente resultó ser que –a pesar de que Tudor había dado claras instrucciones al personal de la institución de que no deberían prestar atención al tartamudeo de los niños y no deberían descalificarlos-, los cuidadores manifestaron más tarde que no seguían estas instrucciones por la baja estima que tenían hacia estos niños.

Resultados

Para Grinager Ambrose & Yairi (2002), el tratamiento cuantitativo permitió obtener resultados sorprendentes. Respecto de las calificaciones de severidad de fluidez obtenidas por los evaluadores de los niños antes, durante y luego del estudio, se observó que: (1) Al comienzo del experimento, no parece haber casi diferencias en las calificaciones medias de los niños en los cuatro grupos; no puede hacerse una diferenciación razonable entre niños que tartamudean (Grupos IA y IB) y niños que hablan normalmente, con disfluencias (Grupos IIA y IIB); (2) Para cada grupo, no hay diferencia significativa entre la severidad en la fluidez pre y post estudio; y, (3) Hacia el final del estudio tampoco parece haber diferencias significativas entre los cuatro grupos.

Retomamos la síntesis de Tudor sobre los resultados del G IIA (experimental, niños con habla sin dificultades e inducidos al tartamudeo). Sobre $n=6$, 2 de los infantes (casos 11 y 13) exhibieron un poco de tartamudeo al inicio del estudio; 3 (casos 11, 12, 14) indicaron inhibición de la comunicación, pero no tartamudearon al final del estudio; y 2 (casos 15 y 16) desarrollaron los síntomas iniciales de una tartamudez. Los datos, sin embargo, no confirman el desarrollo de tartamudeo, pero resultan consistentes con el surgimiento de una baja autoestima en relación a las habilidades del habla.

Según Grinager Ambrose & Yairi (2002), en general, el diseño experimental empleado por Tudor y monitoreado por Johnson tuvo varias deficiencias. La más importante refiere a la selección de los participantes: la muestra no puede ser considerada como representativa en relación a la población infantil, tanto en el tartamudeo del habla como en la fluidez de la misma. Esto se debe, según los autores, en primer lugar a que la muestra seleccionada corresponde a infantes sin padres, criados en una institución; y, en segundo lugar, a que el nivel de CI de los participantes está por debajo del promedio de la población. Este último factor podría complicar y confundir el estudio, puesto que se ha encontrado que los grupos con menor CI promedio tienden a exhibir una mayor incidencia de tartamudeo o niveles más altos de disfluencia que la población en general.

La Situación Extraña. Una investigación comparativa sobre la Teoría del Apego (Mary Ainsworth y sus colaboradores, 1967 y 1977)

Instituciones

Instituto Africano de Investigación Social de Kampala (Uganda, África)

Universidad de Virginia (Charlottesville, Virginia, Estados Unidos)

Problema de investigación

¿Cuáles son las diferentes modalidades de apego (tipos) que aparecen entre los infantes y sus cuidadores primarios?

Interrogantes

(I) ¿De qué modo influyen los factores culturales-ambientales en los patrones de comportamiento vinculares de los infantes con sus cuidadores primarios?

(II) ¿Qué relación existe entre el tipo de apego en la infancia y el tipo de personalidad adulta futura?

Marco teórico

Esta investigación tiene como teoría de base los estudios de John Bowlby realizados a mitad del Siglo XX. Es interesante el contexto histórico y las circunstancias sociales en la que nace la teoría: como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, hubo un aumento

significativo de huérfanos y menores sin hogar; lo cual trajo un escenario nuevo y alarmante respecto del cuidado y crecimiento de los mismos. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) solicita al psiquiatra y psicoanalista Bowlby la realización de un folleto sobre esta problemática, que él denominó “Privación materna”. Más tarde, también a solicitud de la ONU, realizaría una controvertida monografía titulada “Cuidado Maternal y Salud Mental” (1951) –conocida como “Cuidado Infantil y el Crecimiento del Amor” para el consumo público general-, donde Bowlby presentaba la hipótesis acerca de la relación del recién nacido o infante con su madre o sustituta. Esta relación debería caracterizarse como continua, íntima y cálida, brindando a cada uno tanto satisfacción como placer. En consecuencia, su falta –argumentaba- podría acarrear consecuencias significativas e irreversibles para la salud mental del individuo.

Según Bowlby (1958), el apego se relaciona con la supervivencia física y psíquica del sujeto. Al ir conformando modelos de representación internos que estructuran el vínculo con el mundo y con los otros significativos, el apego facilita en el infante el conocimiento del mundo, a la vez que le genera seguridad. El desarrollo de esta teoría combinó bases biológicas (sistema conductual de control), sociales (impulso de contacto), cognitivas (registro y representación de las conductas y los vínculos) y dinámicas (significación de las conductas) (Gabriel Barg Beltrame, 2011).

Hipótesis sustantivas

(HS1) La seguridad del apego es el estado de sentirse confiado y despreocupado acerca de la disponibilidad de la figura de apego.

(HS2) Las características de la construcción del vínculo de apego definen modelos representativos de sí mismo y de los otros que permanecen en otras etapas de la vida y condicionan futuros vínculos (Ainsworth y colab., 1978).

Hipótesis de trabajo

El tipo de conducta de apego observada en la primera infancia depende del grado en que el sistema de apego es activado.

Diseño:

Un estudio longitudinal transcultural en ambiente natural y un estudio de situación experimental con observación en Cámara Gesell (“Situación Extraña”)

Métodos

(1) Para el estudio longitudinal transcultural en ambiente natural:

-Participantes: Se trabajó con una muestra diada madre-hijo en ambiente natural en dos lugares: Uganda (África) (1954) y Baltimore (Estados Unidos) (1977)

En Baltimore, se observaron 26 pares de bebés-madres, con 18 visitas diarias a sus hogares de 4 horas cada una, durante el primer año de vida de los bebés. Se registraron el comportamiento de los bebés y la sensibilidad en las respuestas de las madres al mismo.

Se hallaron diferencias significativas culturales con las observaciones registradas en Uganda, sobre la forma de relacionarse y recibir a la figura del apego después de una separación (por ejemplo, los infantes de Uganda aplaudían, mientras que en Baltimore, abrazaban y besaban; los bebés africanos permanecían casi todo el tiempo con sus madres, mientras que los bebés norteamericanos estaban acostumbrados a separaciones frecuentes). Uno de los resultados fue que los infantes de Baltimore mostraban menos ansiedad y lloraban menos ante la ausencia de la figura del apego (Carson y Causarias, 2014).

(2) Pare el estudio de situación experimental con observación en Cámara Gesell (“Situación Extraña”) (1977):

-Participantes: Se trabajó con una muestra de 106 infantes, dentro de los cuales 23 pertenecían al estudio longitudinal realizado en ambiente natural en Estados Unidos.

El procedimiento de laboratorio semiestructurado consistió en observar a los infantes y sus respuestas frente a distintos estímulos: encontrarse en un lugar nuevo, presencia de una mujer adulta extraña, separación de la madre por un período breve y estar solo un momento en un lugar no conocido.

En la “Situación Extraña”, jueces experimentados codificaron el comportamiento interactivo de los infantes con sus madres, registrando el equilibrio entre la conducta de apego y de exploración bajo condiciones de aumento progresivo de estrés. Se manejaron cuatro variables: (A) proximidad y búsqueda de contacto, (B) mantenimiento del contacto, (B) resistencia y (C) evitación.

La secuencia de la situación de estrés frente a extraños es estructurada es 8 episodios, con un total de 22 minutos (Carson y Causarias, 2014):

- Episodio 1 (1 minuto): La dñada entra en la habitación
- Episodio 2 (3 minutos): El infante se instala y explora. La madre lo asiste si es necesario
- Episodio 3 (3 minutos): Se presenta la persona extraña. La persona juega con el infante en el último minuto.
- Episodio 4 (3 minutos): Primera separación. La madre deja sólo al infante con la persona extraña.
- Episodio 5 (3 minutos): Primera reunión. Regresa la madre y sale la persona extraña.
- Episodio 6 (3 minutos): Segunda separación. La madre deja sólo al infante en la habitación.
- Episodio 7 (3 minutos): Segunda reunión. La persona extraña entra e interactúa con el infante si es necesario.
- Episodio 8 (3 minutos): La madre regresa y se marcha la persona extraña.

Resultados

Ainsworth y sus colaboradores concluyeron que en un ambiente no familiar o extraño se produce la activación del sistema de apego; estimando que se obtendrían similares resultados, tanto en ambientes naturales como artificiales.

Se definieron tres patrones vinculares: (1) Apego Seguro, (2) Apego Ansioso/Evitativo y (3) Apego Ansioso/Ambivalente. Las conductas halladas no tienen que ver sólo con la intensidad del cuidado materno; sino que las diferencias en el tipo de apego parecen relacionarse con cuándo aparecen –en respuestas a las señales del bebé o no- y cómo se presentan –el grado de sensibilidad y cariño durante la respuesta-.

Estos estudios fueron la base para realizar otros diversos estudios transculturales y confirmar las predicciones: "la relación entre la sensibilidad del cuidador y la seguridad del apego está presente en distintas culturas" (Carson y Causarías, 2014, p. 141), asimismo, esta confirmación se refiere a la clasificación de los tipos de apego; no así a los patrones que los indican, debido a las diferencias culturales de relacionarse.

Análisis ético integrado de las investigaciones psicológicas

En acuerdo con la afirmación de Leivovich de Duarte (2000), nos preguntamos: *¿es todo investigable en Psicología?*. Interrogante que se actualiza cada vez que el otro de nuestra práctica científico-profesional posee características de vulnerabilidad expuesta o puede ser vulnerado fácilmente.

Existen debates acerca de los límites del avance del conocimiento científico y sus prácticas consecuentes. Rescher (1999) refiere tres posturas sobre el quehacer científico: (1) la Máximamente Reguladora (*Panregulation*), a partir de la cual se entiende que el conocimiento es poder, es un objeto de control social, y por lo tanto ese poder emanado de la comunidad científico debería estar siempre controlado; (2) la Completamente Liberalizadora (*Laissez-faire*), donde se entiende que el conocimiento científico no debe restringirse y de ningún modo controlar, ya que el derecho a saber es un derecho fundamental, entre otros, del ser humano; y, (3) la Opción Intermedia Moderada (*Middle-of-the-Roadism*), siendo el conocimiento un bien social que debería estar sujeto a las mismas condiciones y límites adecuados que otros bienes y metas individuales, comunitarios y sociales. Es en este último sentido que se entiende la investigación científica como una acción de interés público, incluyendo la noción de riesgo potencial y daño, más que de control. Una vez más, la libre investigación estará atravesada por el *ethos* individual y social de quienes investigan (Sánchez Vazquez, 2011).

Todas las investigaciones en este capítulo contribuyeron al desarrollo de sistemas teóricos en Psicología; fueron investigaciones con alcance explicativo y poder heurístico, esto es, permitieron comprender ciertas relaciones conceptuales y posibilitaron fructíferas investigaciones futuras. Sin embargo, desde el punto de vista ético, han sido muy controvertidas. El tratamiento

dado a los sujetos participantes nos lleva, en principio, a cuestionar el conocimiento generado; ubicando las prácticas científicas de cada caso, al menos, bajo la égida de una posición intermedia moderada, que fije límites sensatos a la acción especializada. En esta vía, vamos a realizar un análisis de los estudios psicológicos presentados, en pos del esclarecimiento de acciones que estén en sintonía con la responsabilidad prudencial.

Retomando los casos de Watson-Rayder y Johnson-Tudor, señalamos, en primer lugar, que este tipo de investigaciones fueron llevadas a cabo en los años 1920 y 1939 respectivamente; con lo cual, ambas se ubican en las antípodas del denominado “Fenómeno de los Derechos Humanos” (Rabossi, 1991). Las mismas son anteriores al acontecimiento mundialmente conocido como el *Holocausto* y al surgimiento consecuente de la Doctrina de Derechos Humanos, con aplicación de sus principios a todos los ámbitos públicos, entre ello, la investigación con humanos. Por otra parte, la figura del infante, en la primer parte del Siglo XX ha tenido un tratamiento diferente al que hoy conocemos. Si bien la presencia del niño comienza a tenerse en cuenta, la idea de un tratamiento paterno-moral (Sánchez Vazquez, 2007; 2016) es la que todavía prevalece en las sociedades que heredan pilares modernos. El infante es entendido, en parte, como un ser social en crecimiento, al que hay que ayudar a crecer, apuntalar, guiar, domesticar, con el sólo fin de “obtener” un adulto útil. Bajo este ideario, todas las prácticas sobre él se realizan en vistas a corregir y moldear conductas, comportamientos, modos de ser “desviados” o “inadaptados” o “anormales”. En esta línea, varias investigaciones científicas son obsecuentes con descubrir causas o motivos de estas desviaciones infantiles y así proveer a las instituciones públicas de saberes académicos que ayudaran a su crianza social, gracias a diferentes prácticas tales como tratamientos o la educación. Desde este esquema, los infantes no son considerados, aún, como sujetos de derechos plenos y no se les garantiza un trato digno; sino, más bien, existe una relación totalmente asimétrica, donde es el adulto quien organiza, decide y ejerce un poder exageradamente paternalista sobre ellos.

Realizada esta salvedad que, lejos de justificarlas, sitúan históricamente estas dos investigaciones; vamos a tomar de ellas los elementos que nos permitan pensar qué cuestiones normativas y/o prudenciales no fueron tenidas en cuenta por estos científicos, determinando un modo avalorativo de desplegar el *ethos* científico.

Es cierto que, tal como sostiene Jonhson (2002) en un controvertido texto sobre la investigación de Tudor, al no existir los estándares éticos actuales en la época que fue desarrollada la investigación, no puede evaluarse y, aún más, “condenar” el estudio refiriendo a normas que no existían. Sin embargo, son buenos ejemplares para poder establecer un cuadro de situación respecto de los principios y las reglas éticas que, de existir, tendrían que tenerse en cuenta. Tengamos en cuenta, por ejemplo, que la investigación sobre el tartamudeo quedó varios años condenada al ostracismo, puesto que la experiencia terrible del *Holocausto* hacía prever semejanzas “monstruosas” con el estudio en cuestión.

Siguiendo a Polti (2013), desde el nivel ético normativo, nos surgen algunos interrogantes: En ambos casos, se trató de infantes institucionalizados. Para diferentes organismos de protección de la infancia -entre ellos, la Organización Mundial de la Salud y Unicef/ONU-, el cuida-

do de las poblaciones que pueden identificarse con rasgos de vulnerabilidad, debe atenderse especialmente. Los niños y las niñas pueden conformar un colectivo con características expuestas de vulnerabilidad. En un trabajo anterior (Sánchez Vazquez, 2007), nos hemos referido a esta característica de la vulnerabilidad infantil en clave ética bajo dos aspectos primordiales:

Por un lado, *lo vulnerable según el criterio de lo permeable*: el niño se deja “moldear” por las redes de significaciones (instituciones) que lo atraviesan, lo marcan; en fin, lo hacen un ser cultural. Por otro lado, *lo vulnerable desde la fenomenología de la pasividad*: el niño, por su estado de indefensión y gran dependencia vital, se convierte en alguien que “padece” su relación con el otro, donde su propia acción infantil es interferida por las acciones de los otros sobre él. Las vicisitudes extremas de este tipo de relaciones intersubjetivas convierten este padecer en *sufrimiento y es allí donde la vulnerabilidad se vuelve mortificante*, atentando contra la propia identidad e integridad (p. 189; cursivas nuestras).

La estructura normativa que enmarcan a las prácticas científicas y profesionales conforma el coto prescriptivo de las acciones sobre este tipo de colectivos. En efecto, en los experimentos presentados, los principios del Respeto por la Autonomía, Beneficencia y No Maleficencia no son respetados: los estudios resultaron “experiencias dañinas, perjudiciales e indeseables”, las que “producían miedo y estrés en el caso del pequeño Albert, mientras que los huérfanos expuestos a la terapia negativa del habla padecían sentimientos de frustración, sufrimiento y fracaso” (Polti 2013, p. 192). Riesgos importantes que vulneraban aún más la vida de estos infantes.

Según este autor, hubo, consecuentemente, coacción y manipulación de los participantes: ofrecimiento de dinero en el caso de la madre de Albert, abusando de su situación económica precaria; el engaño en recibir un beneficio terapéutico –terapia del habla– para el colectivo infantil de entre 5 y 15 años en el orfanato y la obligación de participar en todos.

Las consecuencias fueron por demás preocupantes. En el caso de Albert, la creación de la fobia no fue contrarrestada con una terapia conductista de descondicionamiento, antes de que el pequeño falleciera por meningitis. Respecto de la investigación de los niños y niñas del orfanato, Jonhson (2002) sostiene que no habría motivo para preocuparse, puesto que Tudor no consiguió que los infantes se volvieran tartamudos o que dejaran su tartamudez según el grupo en el que fueron ubicados para el experimento. Sin embargo, esta respuesta contrafáctica de la investigación no invalida el proceso de instrumentalización y sufrimiento al cual fueron sometidos estos infantes y adolescentes. Según Polti (2013), los niños tratados con terapia negativa del habla presentaron peores rendimientos en sus tareas escolares, por ejemplo: “uno de los sujetos se rehusaba a recitar en clase, otro comenzó a corregir su discurso de forma obsesiva, una niña se volvió retraída y desobediente” (...) inhibían sus verbalizaciones ante la presencia de otras personas por miedo al fracaso y la vergüenza” (p. 191). Todos resultados colaterales que marcan el daño ocasionado.

La Universidad de Iowa, institución en donde se llevó adelante el “Estudio Monstruo”, se disculpó públicamente por esta experiencia, y tras una denuncia periodística sobre las consecuencias psicológicas en algunos de sus participantes, cambió el nombre de la Clínica Universitaria de Logopedia y Foniatría, la cual se llamaba “Johnson”. En agosto de 2007 seis de los participantes obtuvieron una indemnización de 925.000 dólares, realizada por el Estado de Iowa como actitud resarcitoria. En este sentido, además de cumplir con una responsabilidad jurídica; la responsabilidad institucional cambió el eje de su compromiso, virando desde una neutralidad valorativa sobre las consecuencias indeseables y nefastas de sus investigaciones hacia una postura crítica respecto de prácticas científicas anteriores.

Nada se sabe de la actitud de la Universidad de Johns Hopkins (Baltimore) ni de los comentarios de Watson sobre las consecuencias psicológicas en el pequeño niño Albert.

La diferencia cronológica e histórica entre las investigaciones de Watson-Rayder y Jonshon-Tudor con el experimento realizado por Ainsworth, Waters y colaboradores nos lleva a ubicar la investigación sobre “La Situación Extraña” en una época posterior al surgimiento del corpus doctrinario de los Derechos Humanos. De modo particular, para el caso de los infantes, la “*Declaración de los Derechos del Niño*” (ONU, 1959) estaba ya en plena vigencia internacional. Asimismo, ya hemos tratado (Sánchez Vazquez, 2013) los documentos capitales que guían las investigaciones con humanos en ámbitos de la Salud: el Código de Nüremberg (Tribunal de Nüremberg, 1947) y la Declaración de Helsinki (Asamblea Médica Mundial, 1964 y sus modificatorias subsiguientes); de incuestionable aplicación en la infancia. Por tanto, respecto del piso normativo, no hay “salvedad histórica”.

Es interesante diferenciar, para el análisis ético que nos interesa, los contextos en los que se llevó a cabo la primera investigación transcultural entre los individuos de Uganda y Baltimore y la situación experimental -comparada con las 2 anteriores-, realizada también en Estados Unidos. En el primer caso, ambas investigaciones fueron desarrolladas en un ambiente cotidiano de los infantes (sus propios hogares), con observaciones no participantes, sin interferencia entre los bebés y sus cuidadores primarios; registrando al detalle los modos de interactuar de los participantes a partir de ciertas variables estipuladas desde la Teoría del Apego. En el caso de “La Situación Extraña”, el estudio se llevó a cabo en un ambiente artificial (la sala de laboratorio con cámara Gesell), con intervenciones del experimentador, indicando las conductas maternas respecto de la interacción con su hijo/a (juega con el infante, se retira de la sala, vuelve). En la investigación experimental se habla de “indicadores” respecto a la organización o desorganización del participante infante, tipificando los comportamientos observados: evitación, parálisis (congelamiento), estupefacción, enojo, malestar, asunción de posturas fetales, expresiones de miedo, deambular desorientado, entre otras (Main & Solomon, 1990); son categorías descriptivas que expresan los estados infantiles generados a partir de la experiencia en contexto artificial.

El estudio en entorno cotidiano permitió, para muchos –entre ellos la misma Ainsworth–, corroborar y fortalecer la Teoría del Apego. La primera observación que surge es cuestionar la necesidad de someter *ad-hoc* a los participantes a situaciones artificiales angustiantes; puesto

que las situaciones diarias (alejamiento y regreso de los cuidadores primarios) ya provocaban en el infante las reacciones y estados estudiados. Incluso, hay autores (Galán Rodríguez, 2010) que sostienen que las respuestas dadas por los bebés en el laboratorio no parecen ser las mismas que en sus hogares (por ejemplo, una conducta evitativa en situación de laboratorio puede no darse de forma habitual en contexto cotidiano). A diferencia, la situación artificial expone a los participantes a interacciones inesperadas, o poco esperadas, provocando reacciones diversas en un momento determinado. Este panorama sincrónico de la respuesta de un infante hace perder, incluso, la visión del carácter dinámico de la Teoría del Apego. No se trata de entender los comportamientos infantiles como rasgos estáticos de personalidad, sino de visibilizar el carácter evolutivo, no fijo, de los modos de interacción de la diada madre-hijo. En esto, la situación experimental, según Galán Rodríguez (2010), puede entorpecer más que ayudar al desarrollo de la teoría de base. El autor expone, además, su postura respecto de los usos de esta teoría, con algunas problemáticas éticas en relación a la estigmatización que puede provocar en psicopatología infantil. Aunque nos ocupamos aquí de los recaudos éticos-procedimentales, estas críticas nos parecen valiosas en atención a las responsabilidades asumidas sobre el conocimiento científico generado.

Para analizar el nivel ético-normativo en este caso, vamos a retomar las Pautas Éticas Internacionales para la Investigación relacionada con la Salud con Seres Humanos (Organización Panamericana de la Salud –OPS- y Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas –CIOMS-, 2017). Puesto que la primera versión de estas *Pautas* data del año 1982 - apareciendo como resultado de una labor iniciada hacia fines de los años '70,- entendemos que las ideas éticas básicas en pos de proteger a los sujetos investigados integraban ya el espíritu científico epocal, hubo una estrecha cooperación con la Asociación Médica Mundial durante el proceso de revisión de las Pautas, lo cual permitió asegurar que la versión final estuviera en consonancia con los documentos antecesores. Llamativamente, la investigación experimental fue realizada en este incipiente clima ético-científico.

Veamos de qué modo parece no haberse tenido en cuenta algunos enunciados prescriptivos relacionados, sintetizados en las Pautas:

(Pauta 1) Los derechos humanos están por sobre el valor social y científico de una investigación. Se entiende por “valor social”:

La importancia de la información que un estudio probablemente va a producir. La información puede ser importante en razón de su relevancia directa para comprender o intervenir en un problema de salud importante o por la contribución esperada a la investigación que probablemente va a promover la salud de las personas o la salud pública.

El “valor científico” refiere a:

La capacidad de un estudio de generar información confiable y válida que permita alcanzar los objetivos enunciados de la investigación (...) Es fundamental asegurar que los estudios preserven un nivel científico alto a fin de mantener la integridad del esfuerzo de investigación y su capacidad para cumplir con su función social.

Si bien la calidad de la información producida por la investigación depende en grado crítico del valor científico del estudio, el valor científico por sí solo no hace a un estudio socialmente valioso.

Desde estas definiciones, podemos ver cómo el experimento de “La Situación Extraña”, aunque interesante en sus aspectos metodológicos, no porta valor social, en tanto ya las investigaciones comparativas en contextos cotidianos, desarrolladas también por Ainsworth, constituían una prueba relevante en apoyo de las hipótesis sobre la Teoría del Apego y las subsiguientes discusiones teórico-aplicadas. De hecho, la teoría mencionada pudo seguir desarrollándose con el mismo tipo de estudios no experimentales.

Cuestionado el valor social y científico del experimento, las justificaciones de la experiencia investigativa (“Situación Extraña”) por sobre la protección de los derechos humanos (Principios de Beneficencia y No Maleficencia) parecen desvanecerse aún más.

(Pauta 4): Los posibles beneficios individuales y riesgos de la investigación deben ser evaluados. Se sostiene que:

Los participantes en una investigación relacionada con la salud a menudo se ven expuestos a una variedad de intervenciones o procedimientos, muchos de los cuales entrañan algún riesgo. (...) “intervención” se refiere a los objetos del estudio, como tratamientos nuevos o establecidos, pruebas de diagnóstico, medidas preventivas y diversas técnicas que pudieran usarse para modificar comportamientos relacionados con la salud.

Consecuentemente, esta situación experimental controlada produce intervenciones que generan displacer, estrés, angustia en los infantes; modificando comportamientos en contexto artificial; con lo cual, el procedimiento y su valor debería haber sido evaluado en términos de beneficio- daño o malestar psicológico de los participantes. En ningún reporte de la experiencia aparecen estos recaudos éticos.

(Pauta 17): Investigaciones con niños y adolescentes. En términos específicos, se considera que los niños y adolescentes tienen necesidades de salud particulares, por lo que ameritan un cuidado especial. Aun en las investigaciones donde sea imprescindible su participación:

Sus fisiologías particulares y su desarrollo emocional también pueden poner a los niños y adolescentes en mayor riesgo de sufrir daños en el transcurso de una investigación. Por otro lado, sin un apoyo apropiado, quizá no puedan

proteger sus propios intereses porque su capacidad para dar consentimiento informado aún está desarrollándose [el caso de los bebés menores de 2 años]. Por ello es necesario contar con protecciones específicas para salvaguardar los derechos y el bienestar de los niños en la investigación.

Antes de emprender una investigación en la que participarán niños y adolescentes, el investigador y el comité de ética de la investigación deben asegurarse de que:

- Uno de los padres del niño o el adolescente o un representante legalmente autorizado haya dado permiso para su participación; y

- Se haya obtenido el acuerdo (asentimiento) del niño o el adolescente conforme a su capacidad para hacerlo, después de haber recibido la debida información sobre la investigación adaptada a su nivel de madurez.

La investigación de Ainsworth y colaboradores parece haber contado con la voluntad participativa de las madres. No hay registros publicados de que se haya solicitado el consentimiento informado de estas madres ni el consentimiento representativo de sus hijos. Y, aunque ello hubiese sido realizado –y no comunicado públicamente–, se observa la poca atención que los investigadores han puesto sobre la importancia de respetar el mejor interés del niño, ni por las formas posibles de asentimiento o negativa infantil a participar, no cumpliendo así con el Principio del Respeto por la Autonomía y Dignidad.

Reflexiones finales

La idea de integrar una cultura ética de la investigación a los procesos formativos y al ejercicio profesional del científico implica un beneficio inestimable para la calidad de los estudios llevados a cabo con humanos. Es un proceso continuo y responsable, en la intención de consolidar un *ethos* prudencial que guíe la actividad disciplinaria y el trato con los participantes.

En un escenario siempre complejo de las investigaciones con humanos, es prioritaria la reflexión continua y sostenida sobre la norma. Pero, por sobre todo, se necesita de una visión integral, que lleve a pensar el proceso científico como una “acción sensata”, en sentido ricouriano. Para Ricoeur (2006), una acción sensata será “aquella de la cual un agente puede rendir cuenta a otro o a sí mismo, haciéndola inteligible” (p. 220). Tanto sea desde el nivel prescriptivo (normativo) como reflexivo (deliberativo), el investigador debería abogar por la sensatez. Dar cuenta de sí en cada acción, en las distintas formas experienciales que va tomando el *ethos*, es responsabilizarse por lo propio frente al otro, por las consecuencias posibles de cada práctica.

En los casos seleccionados faltó ese arbitraje situado, que permite establecer lo bueno para todos y cada uno; un juicio reflexionante que marque el justo medio -nada en demasía, nada en defecto (Ricoeur, 2003)-. La acción sensata en el investigador incluirá la evaluación posible sobre su poder en la escena investigativa y a futuro, en favor de la necesaria estima y cuidado del otro a cargo.

La ciencia sin *prhónesis*, ignorando una responsabilidad prudencial situada, siempre concluye en una vulnerabilidad humana una y otra vez pisoteada y aumentada.

Referencias

- Ainsworth, Mary, Blehar, Mary, Waters, Everett, & Wall, Sally. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Oxford, England: Lawrence Erlbaum.
- Asamblea Médica Mundial (1964). 18va. Reunión: *Declaración de Helsinki*. Finlandia. Con enmiendas posteriores (AAM 1975- 2008). Recuperado de <www.uchile.cl/.../declaracion-de-helsinki-de-la-asociacion>.
- Beck, Hall, Levinson, Sharman & Irons, Gary (2009). Encontrar al pequeño Albert: un viaje al laboratorio infantil de John B. Watson. *Psicólogo estadounidense*, 64 (7), 605-614. Recuperado de <<http://dx.doi.org/10.1037/a0017234>>.
- Barg Beltrame, Gabriel (2011). Bases neurobiológicas del apego. Revisión temática. Recuperado de <<http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v5n1/v5n1a07.pdf>>.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350-373. Recuperado de <<http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/nature%20of%20the%20childs%20tie%20bowlby.pdf>>.
- Carlson, Elizabeth y Causarias, José (2014). La observación y evaluación de apego en la infancia. Recuperado de <https://www.researchgate.net/profile/Jose_Causadias2/publication/270161067_La_observacion_y_evaluacion_del_apego_en_la_infancia/links/54a1a9ff0cf257a636037604/La-observacion-y-evaluacion-del-apego-en-la-infancia.pdf>.
- Galán Rodríguez, Antonio (2010). El apego. Más allá de un concepto inspirador. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, vol. 30, 4, pp. 581-595. Recuperado de <<http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v30n4/03.pdf>>.
- Grinager Ambrose, Nicoline & Yairi, Ehud (2002). The Tudor Study: Data and Ethics. Recuperado de <<https://pdfs.semanticscholar.org/5bb3/9c868d920fb93c5d6ba1f3755b8ead21e6ae.pdf>>.
- Johnson, Nicholas (2002). Retroactive Ethical Judgments and Human Subjects Research: The 1939 Tudor Study in Context. Paper for *Symposium on Ethics and The Tudor Study: Implications for Research in Stuttering*. The City University of New York. Recuperado de <<http://myweb.uiowa.edu/johnson/writing/CUNY1213.html#IV.%20Ethical%20Analysis%20of%20the%20Tudor%20Study:%20Indictment%20or%20Itemization?>>.
- Leibovich de Duarte, Adela (2000). Problemas éticos en la investigación psicológica. *Investigaciones en Psicología*, 5 (1), 41-61. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Main, Mary & Solomon, Judith (1990). Procedures for identifying disorganized/disoriented infants during the Ainsworth Strange Situation. In M. Greenberg, D. Cicchetti & M. Cummings (Eds), *Attachment in the preschool years* (pp. 121-160). Chicago: University of Chicago Press. Recupera-

- do de <<https://es.scribd.com/document/254737416/Main-Solomon-1990-Procedures-for-Identifying-Infants-as-Disorganized-Disoriented-During-The-Ainsworth-Strange-Situation>>.
- Organización Panamericana de la Salud y Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (2017). *Pautas Éticas Internacionales para la Investigación relacionada con la Salud con Seres Humanos*. Recuperado de <https://cioms.ch/wp-content/uploads/2017/12/CIOMS-EthicalGuideline_SP_INTERIOR-FINAL.pdf>.
- Polti, Ignacio (2013). Ética en la investigación: análisis desde una perspectiva actual sobre casos paradigmáticos de investigación en psicología. *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <<https://www.aacademica.org/000-054/51>>.
- Rabossi, Eduardo (1991). El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico. En D. Sobrevilla (Comp.) *El derecho, la política y la ética* (pp. 198-221). México: Siglo XXI.
- Rescher, Nicholas (1999). *Razón y valores en la era científico-tecnológica*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, Paul (2003). *Lo justo, Vol. I*. Madrid: Caparrós.
- (2006). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez Vazquez, María José (2007). Ética e infancia. El niño como sujeto moral. *Fundamentos en Humanidades, VII*, número I (15), pp 179-192.
- (2011). *Ethos científico e investigación en Psicología. Memorias del 3er. Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología: Conocimientos y escenarios actuales, Tomo 2*, pp. 129-134. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/10915/36875>>.
- (Coord.) (2014). *Enseñanza de la Metodología de la Investigación en Psicología. Un acercamiento crítico a sus fundamentos y problemáticas*. La Plata: UNLP. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/10915/37276>>.
- (Coordinadora) (2016). *Contribuciones éticas al ámbito profesional y científico de la Psicología*. La Plata: Edulp. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/10915/54177>>.
- Tudor, Mary (1939). An experimental study of the effect of evaluative labeling of speech fluency University of Iowa. Recuperado de <<https://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6264&context=etd>>.
- Watson, John & Rayner, Rosalie (1920). "Conditioned emotional reactions". *Journal of Experimental Psychology*, 3(1), 1-14. Recuperado de <[file:///C:/Users/GUILLE/Documents/1-%20PSICOLOG%C3%8DA%20EXPERIMENTAL/TEXTOS%202019/Classics%20in%20the%20History%20of%20Psychology%20--%20Watson%20&%20Rayner%20\(1920\).html](file:///C:/Users/GUILLE/Documents/1-%20PSICOLOG%C3%8DA%20EXPERIMENTAL/TEXTOS%202019/Classics%20in%20the%20History%20of%20Psychology%20--%20Watson%20&%20Rayner%20(1920).html)>.
- Tribunal Internacional de Núremberg (1946). Código de Núremberg. Recuperado de <<http://www.bioeticanet.info/documentos/Nuremberg.pdf>>.

Los autores

Coordinadora

Sánchez Vazquez, María José

Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Magíster en Ética Aplicada por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Especialista en Docencia Universitaria (UNLP). Licenciada y Profesora en Psicología (UNLP). Profesora adjunta ordinaria a cargo en asignaturas del área de la Metodología de la Investigación Psicológica y de la Ética aplicada a la Psicología (Facultad de Psicología, UNLP). Directora de becarios y de proyectos de investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica (UNLP) y coordinadora de actividades de extensión de la Facultad de Psicología (UNLP). Miembro Experto del Comité Consultivo Central de Bioética (UNLP), evaluadora CONEAU y consultora en publicaciones de la especialidad. Ha publicado libros, capítulos de libros, artículos y trabajos científicos de carácter nacional e internacional, en temas que relacionan la psicología, la ética profesional y la investigación.

Autores

Bogetti, Celeste

Magister en Bioética y Derecho por la Universidad de Barcelona (España). Diploma Superior en Bioética (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO). Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Doctoranda en Psicología (Facultad de Psicología, UNLP). Profesora en Docencia Superior (Universidad Tecnológica Nacional). Ayudante graduada en Deontología Psicológica (Facultad de Psicología, UNMDP). Becaria de Investigación (UNMDP). Miembro del grupo de investigación “Psicología y Ética: Ciencia y Profesión” (Facultad de Psicología, UNMDP). Miembro del Consejo Institucional de Revisión de Estudios de Investigación del Hospital Privado de Comunidad (HPC, Mar del Plata). Ha publicado capítulos de libros, artículos y trabajos científicos de carácter nacional en temáticas como deontología de la psicología, bioética y ética en investigación.

Borzi, Sonia

Licenciada y Profesora en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora Titular Ordinaria de Psicología Genética (Facultad de Psicología, UNLP). Ha sido integrante de proyectos de investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica (UNLP). Dirige proyectos de investigación. Evaluadora experta CONEAU. Ha dirigido y dirige proyectos de extensión acreditados por el Centro de Extensión a la Comunidad de la Facultad de Psicología (UNLP), y en el marco del Programa de Voluntariado Universitario (UNLP, SPU). Es autora y coautora de libro, capítulos de libros, artículos y trabajos presentados en diversos eventos científicos de carácter nacional e internacional, en temáticas relativas a la psicología del desarrollo y educativa, y a la ética en investigaciones psicológicas con niños.

Fila, Julia

Licenciada y Profesora en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Adscripta graduada a la docencia universitaria en Psicología Experimental (Facultad de Psicología, UNLP) y Psicología Organizacional (Facultad de Ciencias Económicas, UNLP). Participa como colaboradora en proyecto de investigación acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica (UNLP). Ha participado en proyectos de extensión dependientes de la UNLP. Actualmente trabaja con pacientes con diversas patologías orgánicas, en especial con pacientes oncológicos.

Gómez, María Florencia

Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Licenciada y Profesora en Psicología (UNLP). Maestranda en Tecnología informática aplicada a la Educación (Facultad de Informática, UNLP). Ayudante Diplomada Ordinaria en asignaturas del área de la Metodología de la Investigación Psicológica, Psicología del Desarrollo y Psicopatología en Niños y Adolescentes (Facultad de Psicología, UNLP). Participante de proyectos de investigación (UNLP) y codirectora de actividades de extensión en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Es autora y coautora de capítulos de libros y trabajos científicos de carácter nacional e internacional en temas que relacionan la psicología del desarrollo, la psicopatología infantil y la investigación con humanos.

Hernández Salazar, Vanesa

Licenciada y Profesora en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Docente de la Cátedra de Psicología Genética de la Facultad de Psicología (UNLP). Ha sido becaria de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC). Obtuvo el Diploma Superior en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio – Educativas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Integrante de diversos proyectos de investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP y codirectora de proyectos de extensión acreditados por el Centro de Extensión a la Comunidad de la Facultad de Psicología (UNLP). Autora y coautora de numerosos trabajos presentados en diversos eventos científicos.

Liberatore, Gustavo

Doctor en Documentación por la Universidad de Carlos III de Madrid (España). Diploma de Estudios Avanzados del tercer Ciclo en Documentación e Información Científica, Universidad de Granada (España). Licenciado y profesor en Bibliotecología y Documentación por la Universidad de Mar del Plata (UNMDP). Profesor Titular Regular del Departamento de Ciencia de la Información (UNMdP) a cargo de las asignaturas Organización del Conocimiento y Análisis Estadístico de la Información. Director y Co-director de proyectos de investigación en la Facultad de Humanidades y Psicología (UNMdP). Director y Co-director de becarios (UNMDP). Miembro del banco de evaluadores de CONEAU para bibliotecas, editoriales y publicaciones. Ha publicado numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales. Integra comités arbitrales de revistas latinoamericanas de la especialidad y de eventos académicos de la disciplina.

Soloaga Piatti, Natalia

Profesora en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Adscripta alumna, auxiliar alumna y docente de la Cátedra de Psicología Genética de la Facultad de Psicología, (UNLP). Coautora de capítulo de libro, artículos y trabajos presentados en diversos congresos y jornadas científicas en temas de la psicología del desarrollo y de la ética en investigaciones psicológicas con niños.

Zurita, Julia

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Actual becaria de investigación de la UNLP. Doctoranda en Psicología (UNLP). Colaboradora en proyecto de investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Ha participado en asignaturas de grado en carácter de adscripta alumna en la Facultad de Psicología (UNLP). Autora y coautora de capítulo de libro y de trabajos científicos en temáticas relacionadas a la epistemología y la metodología de la investigación científica, con aplicaciones al ámbito de las investigaciones psicológicas.

Prácticas éticas en investigaciones psicológicas : entre la autonomía y la vulnerabilidad de los participantes / María José Sánchez Vazquez ... [et al.] ; coordinación general de María José Sánchez Vazquez.- 1a ed.- La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP, 2020.
Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-1893-2

1. Psicología. 2. Ética. 3. Deontología. I. Sánchez Vazquez, María José, coord.
CDD 150.1

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2020
ISBN 978-950-34-1893-2
© 2020 - Edulp

S
sociales


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA